

Tiago Filipe Santos Pinto

**O futebol nos circuitos juvenis:
Redes para a construção de um serviço
educativo de mediação numa instituição
desportiva**

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,
realizado sob a orientação da Professora Doutora Sofia Marques da Silva.

Resumo

O presente trabalho é resultado de um estágio profissionalizante desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação. O desenvolvimento deste percurso realiza-se no contexto de uma escola de futebol destinada à formação de crianças e jovens dos 3 aos 17 anos. A escola, denominada Milan Scuola Calcio, resulta de um protocolo entre o AC Milan e o Boavista FC, estando em funcionamento há 2 anos. O protocolo com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para receber um estágio profissionalizante traduz algumas das preocupações atuais deste tipo de estruturas desportivas em ter um corpo profissional multidisciplinar que já não se circunscreva apenas às dimensões técnicas e táticas da modalidade. A sensibilidade e o reconhecimento da necessidade de outras vertentes científicas e profissionais, particularmente na componente educativa e social, levou que esta escola de futebol reconhecesse nas Ciências da Educação uma área que poderia ter um impacto relevante naquilo que são/eram os objetivos daquele contexto desportivo. O objetivo principal deste estágio foi o de desenvolver um serviço educativo/pedagógico que, até então, era inexistente na estrutura. Deste modo, este trabalho irá descrever e analisar o desenvolvimento de uma intervenção que se constituiu como alicerce para se equacionar um futuro serviço educativo de mediação.

A intervenção durante este ano letivo (2012/2013) passou em grande medida pela articulação e mediação entre as solicitações dos diferentes agentes, no sentido de procurar problematizar e encontrar soluções para questões educativas relacionadas com o insucesso escolar dos jovens atletas. Neste sentido, a mediação socioeducativa, face aos problemas e às potencialidades que foram sendo identificadas, trabalhou no sentido de se estabelecerem elos entre os diferentes atores que têm uma influência direta ou indireta nos percursos dos jovens, nomeadamente, as famílias, as escolas, os agentes desportivos e os próprios jovens. Parte-se desta articulação para constituir uma rede promotora de bem-estar nos atletas. Transversal a este trabalho esteve sempre uma postura atenta e crítica à problemática das juventudes e que teve uma predominância assinalável em todas as ações que foram desenvolvidas. De igual modo, a intervenção foi sendo acompanhada por momentos de investigação e monitorização a partir de diferentes estratégias desenvolvidas ao longo do processo.

Résumé

Ce travail est le rapport d'un stage réalisé dans le cadre de la maîtrise en Sciences de L'éducation, encadré dans une école de football pour les enfants de 3 à 17 ans. L'école *Milan Scuola Calcio* résulte d'un protocole entre AC Milan et Boavista FC et fonctionne il y a 2 ans. Le protocole avec la Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, afin de développer un stage professionnel, permet de souligner quelques préoccupations courants pour construire une équipe multidisciplinaire qui ne contribue pas seulement à les dimensions technique et tactique de la modalité. C'était la reconnaissance de la nécessité d'autres sciences et d'autres professionnels, en particulier chez sa composante éducative et sociale, qui a fait cette école de football voir dans les Sciences de l'Éducation un champ qui pourrait donner des impacts dans les objectifs de ce contexte sportif. Le stage a eu comme objectif principal développer un service éducatif/pédagogique qui était inexistant dans l'école jusqu'au développement du stage. Ainsi, ce rapport repose sur la description et l'analyse du développement d'une intervention qui se propose comme base pour un future service éducatif de médiation.

L'intervention, qui a eu lieu dans l'année scolaire 2012/2013, a visé articuler les sollicitations des différents agents, afin de problématiser et trouver des solutions pour les questions éducatives liées au échec scolaire des jeunes athlètes. Dans ce contexte, la médiation socio-éducative, face aux problèmes e à les potentialités identifiées, a étudié des ponts entre les différents acteurs à influencer direct ou indirectement le parcours des jeunes, comme: les familles, les écoles, les agents sportifs et les jeunes. On pars de cette articulation pour construire un réseau promoteur de bien-être des athlètes. Il faut souligner qu'au-delà de ce stage, il y avait toujours une attitude attente et critique à le cadre théorique de la jeunesse. L'intervention repose également sur l'investigation et la monitorization à partir de différentes stratégies au cours de le stage.

Abstract

The present work is the result of a traineeship work developed within of the Master's degree in Sciences of the Education. The development of this experience happens in a football school for children and youth from 3 to 17. The school, named Milan Scuola Calcio, comes about through an agreement between the ACMilan and the Boavista FC, has been in operation since 2010. The protocol with the Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto to receive a traineeship work, translates some of the current preoccupations of this type of sport structures in having a professional multidisciplinary body that is not already circumscribed only to the technical and tactic dimensions. The sensibility and the recognition of the necessity of other scientific and professional fields, particularly in the educative and social component, took that this school of football was recognizing in the Sciences of the education an area that might have a relevant impact of that sport context objectives. The main objective of this traineeship work was to develop an educational service that until then did not exist in the structure. Thus, this work will describe and analyze the development of an intervention that was constituted as a foundation for a future educational service mediation.

Intervention during this academic year (2012/2013) passed largely by articulation and mediation between the demands of different actors, in seeking to discuss and find solutions to educational issues related to school failure of young athletes. Therefore, socio-educational mediation given the problems and potential that have been identified, worked to establish themselves links between the different actors who have a direct or indirect influence on the pathways of young people, including families, schools and sports agents. Part of this is the joint to form a network that promotes wellbeing in athletes. Cross this work was always an attentive posture and critique the problems of youths and had a marked predominance in all actions that have been developed. Similarly, the intervention has been accompanied by assessment and monitoring times from different strategies developed during the process.

Agradecimentos

Os meus primeiros agradecimentos são dirigidos aos meus pais que tanto se esforçaram em proporcionar-me condições para que hoje alcançasse este objetivo. Este é também para eles um momento de orgulho e de dever cumprido.

À Professora Doutora Sofia Marques da Silva, não apenas pela orientação durante este trabalho de estágio caracterizado por um sentido de exigência e entusiasmo enorme, mas também por ter sido quem, ainda no primeiro ano de licenciatura, me despertou o interesse pela relação entre o desporto e as Ciências da Educação.

A toda estrutura da *Milan Scuola Calcio*, desde treinadores, team-managers, fisioterapeutas e nutricionista, por também terem dado o seu contributo para a minha formação.

Um agradecimento especial ao Professor Nélson Antão, coordenador desportivo da MSC e orientador local, que teve um papel determinante neste meu percurso.

Uma especial e importante menção a todos os jovens da MSC, especialmente àqueles que tiveram um acompanhamento mais próximo da minha parte. Talvez eles tenham sido os atores mais importantes na minha formação durante todo este percurso.

A todos/as os/as amigos/as que fiz para a vida neste meu percurso académico, uns que me acompanharam neste percurso desde o princípio até hoje e outros/as que, por razões diversas, seguiram outros percursos, mas que nunca cortaram os laços.

Um agradecimento aos/às meus/minhas amigos/as que sempre estiveram atentos e curiosos em relação a este meu trabalho e que me foram motivando durante todo este percurso.

Ao Projecto Transformers por também ter sido um espaço de inspiração e crescimento para o trabalho que realizei neste estágio. O meu agradecimento a todos que fazem parte deste projeto e em especial à equipa do Porto que tanto me apoiou e ensinou durante este último ano letivo.

Abreviaturas

ACM – Associazione Calcio Milan

BFC – Boavista Futebol Clube

CE – Ciências da Educação

ECA – European Club Association

FIFA - Fédération Internationale de Football Association

FUC – Ficha da Unidade Curricular

MSC – Milan Scuola Calcio

NT – Nota de Terreno

UEFA – Union of European Football Associations

Índice

ÍNDICE.....	9
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	21
1. O PROJETO <i>MILAN ACADEMY</i>	22
1.1 Milan Scuola Calcio Portugal	22
1.2 A escolha e entrada no terreno	23
1.3 A estrutura <i>Milan Scuola Calcio</i> – Porto.....	24
CAPÍTULO 2 - PROBLEMÁTICA DE INTERVENÇÃO DE UM CONTEXTO DESPORTIVO PARA JOVENS ATLETAS.....	27
1. AS CULTURAS JUVENIS NA CONTEMPORANEIDADE E OS SEUS QUOTIDIANOS	28
1.1 As juventudes contemporâneas e a nebulosidade do futuro	29
1.2 Como constroem os/as jovens os seus quotidianos	31
1.2.1 <i>A institucionalização dos quotidianos juvenis</i>	33
1.2.2 <i>O tempo livre e o lazer nos quotidianos juvenis</i>	34
2. O DESPORTO COMO FENÓMENO SOCIAL	36
2.1 O desporto e o <i>capital desportivo</i>	37
2.1.1 <i>O futebol e o habitus cultural</i>	38
2.2 A conceitualização do desporto como agente promotor de desenvolvimento nas crianças e jovens	39
2.2.1 <i>O desporto jovem e a rede social</i>	41
2.2.2 <i>O desporto como promotor de capital social</i>	42
3. AS ORGANIZAÇÕES DESPORTIVAS CONTEMPORÂNEAS: A EMERGÊNCIA DE NOVOS CAMPOS DE AÇÃO	43
3.1 Que contributos podem as Ciências da Educação e a mediação, em particular, dar nestes tipos de contextos?	45
CAPÍTULO 3 - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM SERVIÇO EDUCATIVO NA <i>MILAN SCUOLA CALCIO</i>.....	47
1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE PROJETO.....	47
2. PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS QUE ORIENTARAM A AÇÃO.....	49
2.1 A dimensão de investigação do projeto	50
2.1.1 <i>Problemas e potencialidades identificadas no momento da exploração</i>	52
2.2 A dimensão de intervenção do projeto.....	53
3. PLANO DE AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO	55
4. QUESTÕES ÉTICAS	57

CAPÍTULO 4 - PASSOS PARA A CONCEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM SERVIÇO EDUCATIVO: AS ESTRATÉGIAS E A NATUREZA DA INTERVENÇÃO

.....	59
1. A VERTENTE SOCIOPEDAGÓGICA DO MEDIADOR EDUCATIVO NUM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DESPORTIVA PARA CRIANÇAS E JOVENS	60
1.1 O trabalho e a relação com a especificidade das juventudes contemporâneas	61
1.1.1 <i>Comunicação e relação na Milan Scuola Calcio: a interação num contexto com crianças e jovens.....</i>	61
1.1.2 <i>Parentalidade no futebol: a envolvimento da família no percurso das crianças e jovens .</i>	62
1.2 O papel da mediação no desempenho e nas atitudes das crianças e dos jovens no campo desportivo	64
1.2.1 <i>A eleição do jogador exemplo: uma estratégia para trabalhar os modos de estar no desporto.....</i>	64
1.3 As competências desenvolvidas no âmbito da vertente sociopedagógica do estágio profissionalizante.....	67
2. O TRABALHO DE MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA REDE.....	68
2.1 A mediação socioeducativa: estratégias de apoio e acompanhamento aos percursos das crianças e dos jovens	69
2.1.1 <i>O acompanhamento individual como resposta às solicitações dos agentes desportivos e famílias.....</i>	69
2.1.2 <i>A construção de elos de ligação com as instituições educativas.....</i>	71
2.1.3 <i>O desenvolvimento de um dispositivo auto- acompanhamento</i>	74
2.2 A criação de dispositivos de informação pedagógica	76
2.3 As competências desenvolvidas no âmbito do exercício de mediação socioeducativa.....	76
3. AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DA AÇÃO REALIZADA.....	77
3.1 Avaliação das ações de formação realizadas.....	78
3.1.1 <i>Ação sobre a “Parentalidade no futebol”</i>	78
3.1.2 <i>Ação “Comunicação e Relação na Milan Scuola Calcio”</i>	79
3.2 Avaliação final.....	80
3.2.1 <i>Análise das respostas dos pais e encarregados de educação</i>	81
3.2.2 <i>Análise das respostas dos agentes desportivos</i>	82
3.3 O mediador como um investigador em contexto prático	83

CAPÍTULO 5 - RETRATOS SOCIOLÓGICOS NUM CONTEXTO DESPORTIVO: REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO.....85

1. UM RETRATO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NO QUOTIDIANO DOS JOVENS.....	85
1.1 A escola e os jovens	86
1.1.1 <i>A percepção da escola para os jovens: um lugar aborrecido.....</i>	86
1.1.2 <i>A forma escolar e o esquecimento do aluno como um ator educativo.....</i>	88
1.1.3 <i>A ausência de autonomia e os maus resultados escolares.....</i>	89
1.1.4 <i>Escola como um espaço emancipador?.....</i>	91
1.2 O papel dos pais no acompanhamento escolar.....	93
1.2.1 <i>A relação entre o acompanhamento dos pais aos percursos educativos e os resultados escolares.....</i>	93
1.2.2 <i>A criança/jovem como mediador da relação escola/família</i>	94

2.	OS TEMPOS JUVENIS PARA ALÉM DA ESCOLA	95
2.1	Os tempos (pouco) livres dos jovens	96
2.1.1	<i>Os tempos livres marcados pelo campo escolar</i>	96
2.1.2	<i>A institucionalização dos tempos juvenis como forma de prolongar o controlo adulto.</i>	98
2.1.3	<i>A relação do tempo livre e do lazer na construção das subjetividades juvenis</i>	99
2.1.4	<i>As estratégias dos jovens para escapar ao controlo adulto</i>	101
3.	O RETRATO DO FUTEBOL NOS QUOTIDIANOS JUVENIS.....	103
3.1	O futebol como espaço de construção de identidade dos jovens	104
3.2	A falta de tempo livre e o impacto no futebol.....	104
3.3	O sistema em torno da organização formativa destinada aos/às jovens atletas	106
3.3.1	<i>A organização competitiva direcionada para os escalões de formação</i>	106
3.3.2	<i>As representações parentais em relação aos papéis dos filhos no futebol</i>	107
3.3.3	<i>As questões de género na escola de futebol</i>	109
4.	UM RETRATO SOBRE A MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NUMA INSTITUIÇÃO DESPORTIVA: REFLEXÃO SOBRE OS ASPETOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	111
4.1	A conceitualização de um trabalho em Rede	111
4.1.1	<i>A constituição de laços ativos e laços passivos.....</i>	113
4.2	O mediador como um artesão construtor de cidades	114
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		117
O ENVOLVIMENTO DOS JOVENS NO FUTEBOL: UM CAMPO ARMADILHADO.....		117
AS ORIENTAÇÕES FUTURAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO SEGUNDO UMA ESTRATÉGIA DE MONITORIZAÇÃO		118
ÂMBITO (S) E CONTEXTO (S) DA PROFISSIONALIDADE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO		120
A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.....		123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		125
ANEXOS E APÊNDICES		

Índice de Anexos e Apêndices

Anexos

Anexo 1 - Organograma *Milan Scuola Calcio* - Portugal

Apêndices

Apêndice 1 – Guião de entrevista psicóloga

Apêndice 2 – Guião de entrevista treinador

Apêndice 3 – Proposta de projeto

Apêndice 4 – Questionário final aos agentes desportivos

Apêndice 5 – Questionário final aos pais e encarregados de educação

Apêndice 6 – Questionário aos agentes desportivos sobre a ação “Comunicação e Relação na *Milan Scuola Calcio*”

Apêndice 7 – Questionário sobre a ação “Parentalidade no futebol”

Apêndice 8 – Exemplar de nota de terreno

Apêndice 9 – Tabela das ações realizadas

Apêndice 10 – Exemplar do diploma do jogador exemplo

Apêndice 11 – Exemplar de proposta de parceria com as instituições educativas

Apêndice 12 – *Millaneta* – Caderno de comunicação e acompanhamento do percurso dos atletas

Apêndice 13 – Exemplo de registo de intervenção

Apêndice 14 – Gráficos de avaliação “Parentalidade no futebol”

Apêndice 15 – Gráficos da avaliação final

Introdução

O presente relatório de estágio profissionalizante no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação vem demonstrar a importância deste tipo de organização curricular na formação dos Mestres em Ciências da Educação. Em relação a este mestrado em específico, na edição 2011/2013, existiram 4 domínios disponíveis, entre os quais, o das “Juventudes, Educação e Cidadanias”, domínio que orientou toda a componente curricular deste mestrado. O trabalho no âmbito deste domínio proporcionou uma análise crítica daquilo que são a conceção e avaliação de projetos e a intervenção e investigação na área das juventudes numa perspetiva socioeducativa. Assim, na continuidade do 1º ciclo de estudos em Ciências da Educação, este Mestrado proporcionou

«(...) conhecimentos e competências aprofundadas sobre métodos e técnicas de intervenção que permitam desenvolver modelos e dispositivos adequados para a concepção, implementação, avaliação e execução de programas e projectos de formação, gestão e intervenção comunitária e sócio-cultural.»¹

Para além de uma oferta curricular comum a todos os domínios, a especificidade desta temática foi aprofundada nas unidades curriculares de *Culturas Juvenis e Percursos Educativos* – na abordagem de conhecimentos «(...) teóricos e conceptuais aprofundados sobre juventudes e estudos juvenis (...)»² -, *Políticas da Juventude, Políticas da Diferença e Contextos de Vida Juvenis* – na análise do conceito de juventude e dos discursos culturais, políticos, educativos, sociais e científicos em relação ao seu exercício de cidadania³ - e *Juventudes e Contextos de Investigação e Intervenção* – uma unidade curricular mais orientada para a prática trabalho com jovens no âmbito da mediação socioeducativa tendo em conta diferentes problemáticas⁴. De acordo com esta componente curricular, o estágio profissionalizante teria, obrigatoriamente, que abarcar um contexto marcado pela dimensão de juventude.

A escola de futebol do AC Milan – *Milan Scuola Calcio* - na cidade do Porto foi o contexto que acolheu este estágio profissionalizante, um meio não-formal frequentado por

¹ Mestrado em Ciências da Educação – consultar em:

http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2013&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_si_gla=M&pv_curso_id=815

² FUC – http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=150563

³ FUC – http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=150564

⁴ FUC – http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=150565

crianças e jovens dos 4 aos 17 anos. Consubstanciou-se como um contexto que oferecia condições ideais para o desenvolvimento de um trabalho no âmbito da mediação socioeducativa, sabendo à partida que esta vertente disciplinar seria novidade no interior do mesmo.

A finalidade do trabalho do estagiário, tendo em conta as necessidades identificadas no contexto e também o domínio específico da formação em Ciências da Educação neste 2º ciclo de estudos, passou por desenvolver um departamento educativo de mediação naquela estrutura. O ponto de partida para este projeto tinha como visão aproveitar as potencialidades do futebol como um espaço não-formal de educação para a cidadania dos jovens que frequentavam a *Milan Scuola Calcio*, estabelecer laços entre as famílias, o futebol e a escola, dar um apoio social e educativo aos restantes agentes desportivos e ao mesmo tempo construir uma identidade do profissional em Ciências da Educação.

A fundamentação deste trabalho da mediação socioeducativa aproveitou assim a própria visão e filosofia da academia⁵

- A) «(...) dotar os jogadores de habilidades para a vida, tais como, concentração, perseverança e disciplina, características estas vitais para os demais aspectos da sua vida
- B) A filosofia da Milan Scuola Calcio baseia-se na abordagem da pessoa como um todo, reconhecendo que a melhoria física de um jogador e o seu desenvolvimento técnico deve andar de mãos dadas com o seu avanço ao nível da maturidade, bem como das suas necessidades emocionais e o seu bem-estar psicológico.»⁶

A mediação socioeducativa pôde-se constituir como um importante apoio no sentido de criarem-se condições para que esses objetivos fossem atingidos. Existem, ainda que muito recentemente, trabalhos na área das CE neste tipo de contextos desportivos, através da dinamização de departamentos pedagógicos no seu interior (Pinheiro, 2010; Freitas, 2010; Saldanha, 2012; Silva, 2012). Estas experiências comprovam que as CE são uma área que podem oferecer uma mais-valia a este tipo de escolas de futebol para os jovens atletas, bem como aos pais e encarregados de educação e agentes desportivos. Alguns estudos apontam que este tipo de estruturas são, hoje em dia, compostas por departamentos multidisciplinares e já que não se circunscrevem apenas à dimensão médica ou técnica. Relvas *et. al.* (2010) identificam no seu estudo estruturas com departamentos de *Education*

⁵ Em referência à Milan Scuola Calcio será algumas vezes utilizado o conceito de academia, embora este não seja o termo correto para este tipo de escola de futebol. Apesar disso este termo é utilizado interna e externamente pela estrutura em referência à MSC.

⁶ Regulamento Interno época 2012/2013

and Welfare e, noutro estudo sobre academias de futebol⁷, oferta ao nível da *Social and Welfare Officer, Academic tutoring, Lifestyle programme*. Estes campos podem ser explorados no âmbito da mediação, demonstrando a relevância que esta área pode ter neste tipo de contextos.

A relação entre o *bem-estar* das crianças e dos jovens, presente nos discursos⁸ que orientam este tipo de oferta, e a mediação, constitui-se como o desafio estruturador de toda a intervenção na MSC. Segundo Jorge Ferreira (2009), o conceito de *bem-estar* é definido de diferentes formas tendo em conta o campo disciplinar, referindo que a psicologia e a economia o definem como a *satisfação de uma necessidade*. No campo da intervenção social o conceito de *bem-estar*

«(...) compreende as medidas sociais dirigidas à sociedade para satisfazerem as necessidades de pessoas e de grupos. Integra o termo Ação Social tanto dos poderes públicos, como de todos os agentes que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos.»
(Ferreira, 2009: 58)

Por outro lado, e observando que estes discursos orientados para o *bem-estar* dos jovens desportistas prolifera um pouco por toda a Europa, convém sublinhar que as estratégias para se definirem modelos de intervenção que garantam um *bem-estar* devem variar de contexto para contexto. Pedro Adão e Silva (2002) considera que as características *físicas, socio-históricas e sociais* de um contexto têm implicações no modo como se programam estes modelos. Deste modo, a mediação educativa como intervenção não pode orientar-se do mesmo modo que noutros países, ainda que o autor refira que Portugal e Itália⁹ se enquadram num mesmo modelo de nível europeu, principalmente se colocarmos como termo comparativo duas cidades como Milão e o Porto. As condições sociais, políticas e económicas são muito diferentes e a ação terá de se enquadrar nessa mesma realidade.

A mediação neste contexto em particular, e aproveitando o mote do *bem-estar* das crianças e dos jovens que frequentam a MSC, poderá estabelecer uma rede de relações propícias ao desenvolvimento de capital social, não só a estes jovens atletas, bem como a todos agentes que direta ou indiretamente têm um papel relevante neste processo de garantia de bem-estar. Kristin M. Ferguson (2006), numa revisão da literatura sobre a

⁷ ECA – Report on Youth Academies in Europe (2012)

⁸ Como se verificou, existe nas estruturas desportivas direcionadas para a formação de jovens jogadores, departamentos sociais/educativos de bem-estar. No caso da MSC esse departamento não existe, embora nos discursos da coordenação, bem como no regulamento interno, ainda que de forma implícita, defende-se uma visão que apela à felicidade das crianças e jovens o que leva a integrar esta predisposição no conceito de bem-estar.

⁹ Faz-se esta comparação por a MSC ter a casa-mãe em Itália

questão do bem-estar nas crianças, dá conta que as famílias com maior capital social conseguem proporcionar este bem-estar a diferentes níveis, tais como «(...) mental and physical health, educational attainment and formal labour-market participation.» (2006: 8). Assim, e utilizando a metáfora de José Alberto Correia e João Caramelo (2003) do mediador como um *artesão da construção de cidades*, a mediação neste contexto em particular poderá consubstanciar-se como um dispositivo «(...) de construção de cidades enquanto espaços de exercício de relações sociais densas e quentes (...)» (Correia e Caramelo, 2003: 181). Parte-se do pressuposto de aproximar a MSC das instituições externas, nomeadamente a família e as escolas. Constituir a MSC como um espaço ativo e significativo no processo educativo dos jovens atletas, criando uma rede de trabalho que envolva todos estes sujeitos e instituições. Para além disso, e aproveitando o significado que o futebol tem no imaginário destes jovens, trabalhar-se uma educação para a cidadania através de estratégias que visem o campo educativo informal e não-formal. Pretende-se que o futebol se torne um veículo para o desenvolvimento de alguns princípios e valores importantes para a constituição dos jovens enquanto cidadãos. Neste sentido convém realçar o tipo de mediação assumida para esta intervenção. Tendo em conta os objetivos e pressupostos desta intervenção, irá assumir-se um tipo de mediação socioeducativa e não apenas educativa ou social, pois pretende-se aproveitar as potencialidades de uma rede de interações entre os diferentes sujeitos e instituições que têm uma influência direta ou indireta no percurso dos jovens atletas.

Em relação à implementação deste projeto com o objetivo de se desenvolver um serviço educativo de mediação na MSC, e usando a esquematização de Isabel Carvalho Guerra (2002), este passou por 4 fases. A primeira fase – *emergência de uma vontade coletiva de mudança e a constatação de recursos (humanos, materiais e simbólicos)* – representou os primeiros contactos ainda no primeiro ano do Mestrado e a vontade da MSC em receber um estagiário na estrutura. Este foi um aspeto importante, pois não foi algo imposto, mas sim negociado, ainda que apenas com a coordenação da academia, constituindo-se este como um passo fundamental para as restantes fases. A segunda fase – *a análise da situação e a realização do diagnóstico* – comportou a avaliação inicial do contexto e a identificação das necessidades e potencialidade a explorar. Este foi também uma fase realizada ainda no primeiro ano do Mestrado. A terceira fase – *desenho do plano de ação* – na definição das estratégias e objetivos da intervenção. A quarta fase – *a concretização, acompanhamento e avaliação do projeto* – consistiu na ação que decorreu

durante o estágio, que se estendeu de setembro de 2012 a junho de 2013, e que esteve em constante ligação com a terceira fase.

Tendo-se feito uma breve introdução ao trabalho realizado no âmbito deste estágio profissionalizante, o presente relatório divide-se em 6 capítulos.

No primeiro capítulo – *Caracterização do contexto* – faz-se uma breve caracterização do contexto onde este estágio foi realizado. Explicar-se-á de que forma surgiu a ideia de se realizar um projeto nesta escola de futebol e como esse protocolo foi estabelecido.

No segundo capítulo – *Problemática de intervenção de um contexto desportivo para jovens atletas* – problematizam-se uma série de conceitos teóricos estruturadores desta ação. Sublinhando que o conceito de juventude(s) é estruturador de toda esta ação, começa-se por se fazer uma revisão da literatura em relação aos conceitos que definem as juventudes, interligando com as dimensões que trespasam os seus quotidianos, como o futebol, o tempo livre e a ocupação deste.

O terceiro capítulo - *Estratégias metodológicas para o desenvolvimento de um serviço educativo na Milan Scuola Calcio* – são abordadas as diferentes etapas metodológicas assumidas na intervenção, desde uma vertente de investigação à vertente de intervenção. Ao mesmo tempo são abordados os pressupostos epistemológicos que orientaram essa ação. Ainda dentro deste capítulo são abordadas as estratégias de avaliação e monitorização e também as questões éticas que estiveram presentes no exercício da mediação.

O capítulo – *Passos para a conceção e desenvolvimento de um serviço educativo: estratégias e a natureza da intervenção* –, o quarto deste relatório, é onde se faz uma descrição do trabalho realizado durante este estágio profissionalizante, descrevendo as 2 grandes áreas de ação e que se dividiram em diferentes estratégias: *A vertente sociopedagógica do mediador educativo num contexto de formação desportiva para crianças e jovens* – na qual foram realizadas ações formativas mais formais para os agentes desportivos e encarregados de educação e ações informais direcionadas para os jovens atletas; *A natureza e conceitualização de um trabalho em Rede* – prendeu-se com as ações de acompanhamento dos atletas através de um trabalho que envolveu a família e as escolas. Estabeleceram-se também contactos com instituições escolares a fim de se estabelecerem parcerias com as mesmas. No final deste capítulo é feita uma análise em relação à avaliação realizada durante este projeto de intervenção.

No 5º capítulo – *Retratos sociológicos num contexto desportivo: reflexão sobre a ação* – é feito um retrato das dimensões que compõem a dinâmica em torno da envolvimento dos jovens no futebol, mais concretamente, na *Milan Scuola Calcio*. Ao mesmo tempo vai-se refletindo teoricamente sobre a ação realizada no âmbito das variáveis e retratos contextuais.

O 6º capítulo – *Considerações finais* – é feita uma reflexão final sobre algumas das questões que emergiram acerca da intervenção socioeducativa num contexto deste género. É feito um apontamento sobre o ambiente que rodeia os jovens futebolistas. Faz-se também uma breve abordagem sobre como é que este trabalho de mediação poderá ter uma continuidade no futuro e no fim reflete-se sobre a profissionalidade em Ciências da Educação.

Capítulo 1 – Caracterização do contexto

A *Associazione Calcio Milan*, habitualmente chamado de AC Milan ou *Rossoneri*, é uma instituição desportiva sediada em Itália na cidade de Milão. O clube foi fundado em 1899 por um grupo de britânicos e inicialmente batizado com o nome *Milan Cricket and Football Club*, posteriormente alterado para o nome atual por influências dos movimentos fascistas após o final da 2ª Grande Guerra. O surgimento deste clube, bem como de outros clubes pela Europa, e até muita da difusão do desporto moderno a nível global, está relacionado com as influências britânicas, especialmente nas modalidades como o *cricket*, *rugby* e futebol (Bairner, 2008). Curiosamente, o próprio nome do clube ainda mantém o termo inglês *Milan* em vez de *Milano* em italiano. Ao longo do séc. XX, principalmente a partir da segunda metade, o clube ganhou um enorme prestígio a nível internacional através da conquista de vários títulos nacionais e internacionais. Atualmente é o clube com mais títulos internacionais no mundo num total de 18 títulos, com 7 *UEFA Champions League*, 2 *Taças das Taças*, 5 *Supertaças Europeias*, 3 *Taças Intercontinentais* e 1 título de campeão do mundo de clubes. A nível interno tem 18 campeonatos italianos, 2 campeonatos da série B (equivalente à 2ª divisão), 5 *Taças de Itália* e 6 *Supertaças de Itália*. No total tem 49 títulos conquistados, o que faz do clube uma referência no futebol a nível mundial.

No campo financeiro, a marca AC Milan é das mais valiosas no mundo, estando no 9º lugar num ranking¹ de 2013 com um valor estimado em 198 milhões de euros. Deste ranking é a primeira equipa italiana a surgir, só tendo à frente clubes de Inglaterra, Espanha e Alemanha. Isto vem comprovar o peso que o clube tem no futebol mundial e isso acaba por ser um aspeto importante quando o clube decide criar um projeto de formação de jovens jogadores a nível internacional. A marca por si só é um fator que atrai as famílias e seduz as próprias crianças e jovens habituadas a ver alguns dos seus ídolos com a camisola deste clube. Não é por acaso que muito do marketing da *Milan Scuola Calcio* utiliza as imagens de jogadores como Mario Balotelli, Stephan El Shaarawy, Robinho, Kevin-Prince Boateng, entre outros, jogadores com um estatuto reconhecido no

¹ The Brand Finance Football 50 2013 – consultar em:
http://www.brandfinance.com/knowledge_centre/reports/brandfinance-football-50-2013

futebol. O clube destaca-se também por ter como presidente/proprietário atual, Silvio Berlusconi, antigo primeiro-ministro italiano.

1. O Projeto *Milan Academy*

O AC Milan é também uma referência mundial em termos de formação de jogadores de excelência, tais como Cesare Maldini, “Franco” Baresi, Paolo Maldini, entre outros. Em 1999 foi criado um projeto denominado de *Milan Junior* com o pressuposto de que a prática desportiva seria um veículo para a oferta de oportunidades educativas, bem como de um bem-estar psicológico. Este projeto consiste num conjunto de iniciativas com o objetivo de envolver os jovens e as suas famílias em Itália e por todo o mundo. O objetivo é estabelecer este tipo de escolas Milan em parceria com outros clubes que desejem associar o seu próprio nome ao AC Milan. Para além de apoio ao nível financeiro a esses clubes, existe uma tutoria em termos da metodologia de treino. O treino destes jovens terá de ser seguido segundo a *metodologia Milan*, através de programas e de orientações técnicas definidas pelo clube. Todos os clubes que se associem a este programa terão de seguir esses princípios, havendo uma espécie de tutoria e acompanhamento aos respetivos treinadores. Ao mesmo tempo é também obrigatório a todos os jovens atletas das escolas *Milan*, adquirirem *kits* de equipamento do clube e utilizarem-nos durante os treinos.

Por todo o mundo existem mais de 46 países com as *Milan Football School* ou em italiano *Milan Scuola Calcio*. Segundo dados do clube este projeto serve perto de 35.000 jovens jogadores em todo o mundo. Estas escolas têm como *slogan* serem a escola de futebol mais titulada do mundo.

1.1 Milan Scuola Calcio Portugal

Em setembro de 2010, nasceu a primeira MSC em Portugal através de um protocolo realizado entre o Boavista Futebol Clube, o AC Milan e a Prestige Sport Management Limited, no sentido de desenvolver uma *Milan Scuola Calcio* no estádio do Bessa Séc. XXI. A assinatura desse protocolo foi bastante mediatizada e contou com a presença de Paulo Futre, ex-internacional português e ex-jogador do AC Milan. O objetivo desta escola foi de detetar jovens jogadores com talento em Portugal para ingressar nos escalões de formação do AC Milan ou até na equipa principal. O protocolo tinha a duração de 3 anos, iniciado na época 2010/2011 e terminando na época 2012/2013, época respeitante ao ano letivo em que foi realizado o presente estágio profissionalizante. Para além desta escola no

Porto, foram abertas mais algumas MSC pelo país, como em Lisboa, Leiria, Madeira, Macedo de Cavaleiros, Vimioso, Guimarães e Algarve. Foi ainda criada uma MSC em Argel, na Argélia, sob responsabilidade da MSC Portugal.

Em relação à escola do Porto, para a época 2012-2013, contava com cerca de 400 atletas dos 4 aos 17 anos. As equipas estavam divididas em escalões de competição e formação. As equipas de competição são divididas pelos anos de nascimento que vão desde o ano de 2003 (escolas) ao escalão de 1998/1999 (iniciados). As equipas são todas masculinas, embora no escalão *escolas* seja permitido serem mistas, e numa destas equipas, do ano de 2003, faz parte uma menina. Em relação à vertente de formação, esta é composta por equipas com jogadores/as nascidos/as entre 2008 e 1996, sendo na sua totalidade equipas masculinas. O intervalo de idades dos/as atletas das equipas de formação situa-se entre os 4 e os 17 anos e delas fazem parte duas raparigas, ambas nascidas em 1999.

1.2 A escolha e entrada no terreno

O estabelecimento do protocolo para o desenvolvimento de um estágio profissionalizante neste contexto partiu de um contacto esporádico para aferir qual era a receptividade da estrutura em receber um profissional neste âmbito. A ideia surgiu pela vontade pessoal de se fazer um estágio num contexto deste tipo. Fez-se uma pesquisa de possíveis contextos deste género e identificou-se a MSC, que pelo seu recente estabelecimento em Portugal, se considerou um contexto adequado para a realização do estágio. Fizeram-se os contactos com a coordenação e a resposta foi imediata, marcando-se uma reunião para se discutir o possível protocolo. A abertura da instituição foi grande, talvez pela necessidade em haver um departamento que fizesse um trabalho de mediação, especialmente com as famílias e as escolas. Abriram de imediato as portas para que se fizesse o diagnóstico do contexto e se elaborasse um projeto, a entregar ainda no final do ano letivo 2011/2012. Assim, e no âmbito da unidade curricular específica do domínio das Juventudes, Educação e Cidadanias do 1º ano deste mestrado, aproveitou-se para se fazer o desenho do projeto de intervenção. A entrada no terreno deu-se por isso ainda 2º semestre do Mestrado, fase que serviu para realizar o diagnóstico do contexto.

Quanto à escolha deste contexto para a realização deste estágio profissionalizante, teve por base três aspetos: uma de nível pessoal, na preferência em desenvolver um trabalho neste tipo de contextos; em termos da representatividade que as Ciências da Educação têm nestes contextos, ou seja, numa área que ainda é pouco explorada pelas CE,

verificando-se no pouco material existente ao nível de literatura em termos de investigação e de intervenção; a mudança de paradigma em termos da organização das estruturas desportivas direcionadas para a formação das crianças e dos jovens, abertas cada vez mais a corpos profissionais multidisciplinares. Para além de tudo isto, e não esquecendo o domínio deste mestrado, o futebol ser um espaço que hoje em dia se apresenta como um fenómeno bastante atrativo para as crianças e os jovens, não só ao nível da prática, como também da assimilação de estilos de vida promovidos pela modalidade. Sabendo que os objetivos deste projeto terão que ter em conta as questões das juventudes, nada melhor que um contexto deste género para se encontrarem estes sujeitos, interpretando e intervindo com eles e salvaguardando as especificidades típicas dos jovens que frequentam e desenvolvem este tipo de cultura orientada para o futebol.

1.3 A estrutura *Milan Scuola Calcio* – Porto

O organigrama² da *Milan Scuola Calcio*, como se pode verificar, é composto por uma estrutura multidisciplinar. Da estrutura representada destacam-se os departamentos de Psicologia, Clínico, Nutrição, Pedagógico/Ensino Especializado, entre outros. Em relação à vertente sociopedagógica, embora esteja presente no organigrama, a estrutura não contava com nenhum profissional. Apenas contava com um departamento de Psicologia que ia dando conta dos problemas e situações que fossem surgindo.

“A primeira palavra que falou foi “notas”, referindo que andava cheia de queixas por parte dos pais em relação aos resultados escolares dos jogadores” (...) Foi aqui que a psicóloga apontou alguns problemas em relação aos resultados escolares e às queixas dos pais em relação a isso” (NT1)

“ (...) a única dificuldade que eu acho que tenho é de serem muitos atletas para um único psicólogo. Nós já tivemos aqui outros e a coisa funciona melhor, (...) a certa altura as solicitações começam a ser muitas e o meu trabalho não é só com os atletas, é muito com os treinadores e depois se eu estou com os atletas deixo de estar no campo com os treinadores (...)” (Ent. Psic)

Na verdade notou-se que havia uma sobrecarga de solicitações ao departamento de psicologia, algumas delas que talvez fugissem ao espectro de ação desta área. Isto também se refletiu na recetividade da coordenação em receber um profissional de outra área, ainda que no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Foi perceptível que havia questões que necessitavam de ser trabalhadas e que por incapacidade de resposta iam sendo resolvidas com pouca eficácia. A coordenação pedia que houvesse um trabalho que fizesse a

² Consultar Anexo 1

diferença e fosse uma mais-valia para a estrutura e para os jovens atletas que a frequentavam

“Após isto vinhou que queria um estagiário que fizesse a diferença lá, com o projeto útil para a estrutura e que não consistisse apenas numa simples passagem por lá (...) sublinhando que não quer que este se represente apenas como uma passagem, mas sim algo com perspetiva de futuro, aludindo que já teve alguns estágios lá e que estes não representaram nada de novo” (NT1)

A realização deste estágio na MSC teve de se constituir como a fase da criação de bases para um futuro serviço educativo. Até então, ainda nada tinha sido feito neste âmbito, e após 2 anos do projeto MSC em Portugal, se constitui como uma oportunidade para a academia de poder oferecer aos seus atletas, pais e restantes agentes desportivos, um apoio fundamental no sentido dos objetivos que a academia se propunha desenvolver. A implementação deste projeto constitui-se como um desafio importante, tanto para a mais-valia formativa que seria a experiência deste estágio, como também para a própria profissionalidade em CE, sendo esta uma oportunidade para a área marcar e construir a sua identidade em termos da intervenção sociopedagógica.

Capítulo 2 - Problemática de intervenção de um contexto desportivo para jovens atletas

A realização de um trabalho de intervenção num contexto desportivo, tendo em conta que domínio deste estágio profissionalizante em Ciências da Educação são as juventudes, percursos educativos e cidadanias, implica uma discussão em torno de algumas questões problematizantes sobre a ação que se vai desenvolver. O momento de diagnóstico serviu para perceber as dinâmicas do contexto em questão e a partir daí identificar alguns conceitos teóricos que mereciam ser aprofundados com vista a planificação do trabalho e até para o próprio olhar crítico das dinâmicas do contexto.

A questão das culturas juvenis contemporâneas adquire uma importância central neste trabalho. O facto dos/as jovens estarem na atualidade inseridos/as num contexto socioeconómico muito instável torna as perspetivas de futuro muito incertas no que respeita ao emprego jovem¹, envolvendo a juventude num clima de imprevisibilidade em relação aos percursos que deverão tomar, nomeadamente, nos percursos educativos (escolares), académicos (ensino superior) e profissionais. Tudo isto acaba por ter um impacto no modo como os/as jovens vivem os seus quotidianos, pelas limitações que as condições socioeconómicas atuais colocam na oportunidade deles/as serem agentes na construção da sua própria individualidade, retardando as suas independências e limitando as suas autonomias². Tendo em conta a faixa etária dos jovens da *Milan Scuola Calcio*, o conceito de independência não será tão aprofundado neste trabalho. Será dada mais atenção à questão da autonomia e à possibilidade que os jovens têm de ser autónomos numa sociedade em que adultos e pais vão desenvolvendo estratégias que tendem a manter controladas as suas ações. Estas condicionantes que se colocam às juventudes advêm do facto de que a noção de *risco* está muito presente na forma como os/as jovens querem vivenciar os seus quotidianos e isso acaba por se refletir no tempo livre destes/as. Algumas

¹ Em 2012, a taxa de desemprego jovem (15-24 anos), em Portugal, situou-se nos 37,7%, só à frente de Grécia (55,3%), Espanha (53,2%) e Croácia (43%) e acima da média da União Europeia (23%). Segundo os últimos dados do Eurostat, julho de 2013, a percentagem desceu para os 37,4%.

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics

² Papamikail (2010) faz distinção entre os dois conceitos referindo que o sentimento de independência não é condição obrigatória para o sentimento de autonomia. O sujeito pode ser autónomo e ser dependente da família, por exemplo. Leccardi (2005) refere que na conjuntura socioeconómica atual, para os/as jovens «(...) a autonomia existencial dissocia-se da aquisição da independência social e económica.» (2005: 50).

das estratégias para esse controlo surgem com um mercado do tempo-livre, constituindo-se este como uma opção válida para manter os/as jovens ocupados/as e controlados/as pelos adultos. Deste mercado destacam-se as atividades extracurriculares, desde o desporto, aos institutos de línguas, à música, às salas de estudo, entre outros. Neste trabalho é o futebol que merece um olhar mais atento, constituindo-se este como uma solução para institucionalizarem-se os quotidianos juvenis.

Neste capítulo abordar-se-á igualmente o modo como as instituições desportivas se organizam em termos da formação desportiva voltada para os escalões jovens. A partir daqui é feita a ponte com o papel que as Ciências da Educação poderão ter no interior de uma instituição desta natureza.

1. As culturas juvenis na contemporaneidade e os seus quotidianos

A problematização da ocupação dos tempos livres através do futebol requer, antes de mais, que se aborde as questões das culturas juvenis e a influência que isso tem no modo como vivenciam os quotidianos. Atualmente, já não podemos olhar para os/as jovens como uma simples transição da infância para a adultez de modo linear e estandardizado (Feixa, 1998; Pais, 2001, 2006, 2009; Leccardi, 2005; Walther, 2006; Silva, 2008), (...) as culturas juvenis são vincadamente *performativas* porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe.» (Pais, 2006: 7).

A variabilidade de percursos tomados ou até impostos aos jovens faz com que esta condição assuma uma grande heterogeneidade. Walther (2006) fala que estas transições se caracterizam pela *destandardização, individualização e fragmentação*. Neste sentido, Dayrell, Leão e Gomes, veem a juventude como uma condição socialmente construída, atravessada por dimensões como a classe social, cultura (etnia, religião, valores, etc), género e ainda o contexto geográfico em que se insere. O autores referem que a conjugação destes fatores resulta numa grande diversidade, tendo que se concetualizar esta condição como “juventudes”, reconhecendo que estes indivíduos «(...) experience and feel youth according to their specific socio-cultural context.» (2009: 33). José Machado Pais refere que as trajetórias juvenis já não se inscrevem de um modo regular através um *ciclo de vida* cujas diferentes etapas são fáceis de demarcar até à adultez. O mesmo autor refere que esta lógica perdeu terreno para o conceito de *curso de vida*, muito ligado com as questões da autonomização dos sujeitos e do processo de individualização (Pais, 2009). Para Sofia

Marques da Silva (2008) esta individualização representa uma maior capacidade de agência dos indivíduos, aumentando assim a imprevisibilidade dos seus percursos.

É a partir desta concetualização mais abrangente de juventude que nos subcapítulos seguintes se faz uma desconstrução mais profunda destes conceitos. Nos próximos subcapítulos irá questionar-se o porquê de os/as jovens/as seguirem percursos *fragmentados, individualizados e não-prescritivos*. Por que motivo se caracterizam estes percursos desta forma e que tipo de respostas a sociedade em geral dá aos mesmos?

1.1 As juventudes contemporâneas e a nebulosidade do futuro

O ambiente de imprevisibilidade em relação ao futuro dos jovens está relacionado como já se viu com as tais transições não-lineares. Quando se fala da sociedade do risco (Beck, 2005) ela está diretamente relacionada com a imprevisibilidade e a insegurança em relação ao futuro, especialmente, quando falamos dos/as jovens de hoje. Como Leccardi refere, os « (...) riscos são, por assim dizer, “construídos” e alimentados em sentido próprio pela relação com o futuro – embora nada nos digam sobre o que, de positivo, devamos perseguir no futuro.» (2005: 44). Como se percebe não há um caminho dito “certo” que guie os/as jovens a um futuro garantidamente positivo ou seguro. A tal *fragmentação* (Walther, 2006) destes percursos juvenis é também resultado da *autonomização/individualização* que os/as jovens assumem na construção dos seus percursos, contrariando uma visão homogénea e linear, pois «Conhecem-se sentimentos de deslocação e de fragmentação que emergem com o fim de certezas associadas a grupos e valores de pertença mais tradicionais, como a família ou as comunidades locais.» (Silva, 2008: 33). Campos refere que atualmente existe uma multiplicidade de “juventudes” e que se «(...) dispersam pelo espaço geográfico e social, confrontam-se com problemas, condições e expectativas distintas, assumem configurações peculiares» (2010: 122). Os/as jovens de hoje já não se agrupam apenas devido às condicionantes socio-históricas de âmbito estrutural, mas também devido a um processo de «(...) laborações simbólicas mais complexas que visam imputar sentido às diversas categoriais sociais de acordo com uma determinada ordem ontológica.» (Campos, 2010: 122).

O olhar sobre as juventudes não pode por isso cair numa visão reducionista, porque, como se percebe, a condição de “juventude” tem subjacente uma grande dinâmica pelas condicionantes sociais, étnicas, culturais, geográficas e de género (Dayrell, Leão e Gomes, 2009). Assim, quando observamos as juventudes devemos abarcar as especificidades dos/as jovens através da *interconectividade*, permitindo interpretar melhor a vida dos/as

jovens, salvaguardando uma série de traços ou *detalhes* que interligados permitem desconstruir a identidade e o percurso de um/a determinado/a jovem (Pais, 2001). Como o mesmo autor refere «(...) são tão importantes os alinhamentos de vida quanto os seus desalinhamentos; são tão relevantes as lienações de vida quanto as suas alienações (...)» (2001: 87). Quando este autor fala das juventudes de hoje como uma geração *yô-yô*, ele pretende demonstrar a aleatoriedade existente nos percursos dos jovens quando estes circulam por um sem número de experiências nas diferentes dimensões da vida, sejam escolares, profissionais, de sociabilidade, das relações amorosas, nos estilos, etc.. Walther *et al.* (2002) também abordam esta questão, referindo que os/as jovens

« (...) must take individual decisions for or against certain educational and training routes, for or against flexible jobs offered to them by employment services, for or against leaving home early or late, for or against cohabitating with a partner and deciding on a certain life style etc.» (2002: 4)

José Machado Pais (2009), mais recentemente, identifica um outro conceito denominado de *ritos de impasse*³. O autor refere que este conceito está ligado aos sentimentos de *anomia* que os/as jovens vão demonstrando na atualidade, como foi o caso, por exemplo, das manifestações na Grécia e em França (Pais, 2009), e também com alguns movimentos em Inglaterra, Espanha e Portugal. Os *ritos de impasse* envolvem os jovens que se sentem ameaçados pela conjuntura social, apostando em estratégias «(...) ora vivendo o presente menosprezando o futuro; ora tateando oportunidades, numa lógica de “para o que der e vier”» (2009: 381).

É neste clima que imprevisível que os/as jovens vão construindo os seus grupos de pertença e de socialização, sendo que a condição social tem um papel importante neste processo, embora não predetermine essas pertenças (Raposo, 2010). Já Silva aponta que apesar «(...) de continuarem a existir sistemas sociais, as pertenças não são prescritas e não se está já perante organizações sociais consideradas estáveis e com propriedades controláveis.» (2008: 33), ou seja, a tal noção de *agência*⁴ na autonomização dos percursos juvenis e também da rutura com a noção de que as juventudes são determinadas por fatores estruturais, faz com que os/as jovens fabriquem as suas próprias estratégias no modo como organizam os seus percursos. Isto é um aspeto fundamental no trabalho que pretende fazer

³ O autor aborda a questão da imprevisibilidade em relação ao futuro dos/as jovens com a questão da dificuldade destes/as em conseguir condições que lhes possibilitem uma independência. Tudo isto os/as faz viver uma situação de impasse nas suas vidas.

⁴ Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), dão-nos conta que este processo dos sujeitos como agentes da construção da sua própria identidade, são fruto da *reflexividade do self*, característico das sociedades pós-modernas ou pós-fordistas.

na MSC, pois a variedade de jovens deste contexto, faz acreditar que essa heterogeneidade será grande, ainda que exista um *traço* comum a todos eles que é o futebol. Ainda que os/as jovens tenham essa tal possibilidade de *agência*, e que a dimensão de classe afete com maior ou menor essa possibilidade, existem outras dimensões não menos importantes que influenciam o facto dos/as jovens poderem ou não inserirem-se em determinadas dimensões. As questões étnicas, de género, o contexto geográfico onde se inserem, etc., por exemplo, acabam por ter um papel relevante nessa inclusão. Como Carmen Leccardi refere, a individualização das biografias dos/as jovens na atualidade estão ainda marcadas pelos «(...) sulcos profundos traçados pelas diferenças de classe, de pertencimento étnico e, num plano talvez menos evidente, mas não menos poderoso, de género» (2005: 49). Neste caso concreto do desenvolvimento de um estágio profissionalizante num contexto desportivo, a questão de género é talvez a que ganha mais preponderância. Silva, Gomes e Goellner, dão conta que a

«(...) investigação vem repetidamente alertando que as raparigas e as mulheres afastam-se da actividade desportiva em vários estádios da sua vida, sendo, frequentemente, apontadas como ‘o problema’ (...) pelos seus pobres reportórios de habilidades motoras, pelas suas frequentes atitudes de relutância para se empenharem e por serem menos competitivas (...)» (2008: 400).

Os/As jovens de hoje vivem assim neste clima nebuloso em relação ao futuro. Este clima acaba por ter um impacto negativo na construção das suas identidades e das suas cidadanias na atualidade. As limitações que vão sendo colocadas aos/às jovens no dia-a-dia influencia o modo como estes/as vivem os seus quotidianos.

1.2 Como constroem os/as jovens os seus quotidianos

A noção da *fragmentação* dos percursos juvenis refletem-se também no modo como os/as jovens vivenciam os seus quotidianos, através das diferentes experiências que vão desenvolvendo nos diferentes espaços que circulam (Pais, 2001; Walther *et. al.*, 2002). A interpretação destes quotidianos requer que não se dissocie dos *contextos micro*, onde acontecem os pequenos jogos sociais, e ao mesmo das *macro-estruturas* sociais (Pais, 2002). Esta sensibilidade para o entrelaçamento do micro com o macro, ou seja, entre «(...) o plano dos comportamentos dos indivíduos [com as] variáveis macrosociológicas, como *poder, ideologia, autoridade, desigualdade oscila, alienação*, etc..» (Pais, 2002: 80), será fundamental para o trabalho de mediação que se pretende desenvolver na MSC, que pela tal fragmentação dos percursos juvenis, resultará numa heterogeneidade dos jovens deste contexto, facto esse fundamental na intervenção que se pretende levar a cabo.

Em relação ao modo como os/as jovens vivenciam os seus quotidianos, têm sido elaborados alguns estudos etnográficos e algumas concetualizações a este nível, principalmente em relação às juventudes urbanas⁵ e que permitem mapear e concetualizar o modo como os/as jovens ocupam os seus tempos. Neste sentido utilizar-se-á o conceito de *circuito*

«A noção de *circuito* também designa um uso do espaço e de equipamentos urbanos – possibilitando, por conseguinte, o exercício da sociabilidade por meio de encontros, comunicação, manejo de códigos –, porém de forma mais independente com relação ao espaço (...)» (Magnani, 2002: 24)

O estudo dos *circuitos juvenis* tem mostrado como os jovens circulam por um conjunto de espaços formais e não-formais onde desenvolvem as suas sociabilidades e estabelecem vínculos, tendo em conta claro, a maior ou menor liberdade para circularem e nos quais «(...) se envolvem em práticas, experiências e vivências juvenis diversificadas» (Vale, 2009: 59). Os/as jovens organizam o seu quotidiano num conjunto de espaços ou *pedaços* nos quais desenvolvem (...) uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade.» (Magnani, 2010: 17). Eles/elas utilizam/partilham um conjunto de equipamentos, neste caso urbanos, a *mancha*, para esse efeito (Magnani, 2010).

Alguns estudos etnográficos sobre as juventudes tentam perceber a dinâmica destes *circuitos*, destes movimentos dos/as jovens e das suas pertenças que não são esporádicas «(...) são estruturantes dos seus quotidianos, funcionando como suporte identitário, corporizando formas culturais que têm como justiça orientadora a luta contra o não esgotamento de si e pelo reconhecimento.» (Silva, 2008: 35). Mas as dinâmicas destes *circuitos* não são «(...) nem pulverizados, ou isolados, nem à deriva na cidade. (Magnani, 2010: 33). Os/As jovens circulam por vários grupos de pertença e com maior ou menor grau de identificação. Como refere Silva (2008), o estudo que realizou sobre os/as jovens de uma casa da juventude no norte de Portugal, permitiu identificar que este último representou um eixo estruturador do quotidiano daqueles/as jovens. Muitos estudos sobre a juventude partem de um espaço, cultura ou forma de expressão em concreto, no qual os/as

⁵ Tendo em conta que os/as jovens da MSC são predominantemente urbanos, utilizar-se-á neste trabalho referências a estudos sobre a juventude urbana.

jovens sociabilizam⁶ e que ao mesmo tempo funciona como eixo estruturador dos seus quotidianos.

O deambular dos/as jovens por diferentes espaços, funciona como uma forma de escapar à imprevisibilidade futura e à precariedade do presente, através de (...) lugares de conforto para a apresentação de outra versão de si onde experimentam valores, onde produzem e mostram o seu «estilo de vida».» (Silva, 2008: 47). Desta forma os/as jovens experimentam dois tipos de quotidiano: *tempos monocromáticos* (natureza institucional) e os *policromáticos* (natureza sociabilística) (Pais, 2001). Fazendo a correspondência com os rumos sociais definidos por este mesmo autor, os primeiros mais ligados com os *caminhos normais* e os segundos com os *caminhos da aventura e do risco*. Os /as jovens reclamam para si os *tempos policromáticos*, onde desenvolvem experiências significativas para si e que geralmente se concetualizam como tempos de lazer. Face a esta predisposição dos/as jovens para a aventura e o risco, há uma tendência das famílias limitarem e controlarem o quotidiano, principalmente, aquele que está para além da escola, pois considera-se que a consciência de responsabilidade destes será menor do que em alguma outra etapa das suas vidas (Hendry *et al.*, 1993).

Esta irresponsabilidade ou incompetência atribuída às crianças e aos jovens na gestão dos seus quotidianos implica que as famílias procurem soluções para a ocupação e controlo destes grupos.

1.2.1 A institucionalização dos quotidianos juvenis

A incompetência (Hendry, *et al.*, 1993) atribuída às crianças e aos/as jovens em gerirem os seus tempos livres tem vindo, atualmente, a resultar numa oferta de espaços que tendem a institucionalizar os tempos dos/as jovens. Maria José Araújo (2009) refere que se tem observado um fenómeno inverso em relação à luta do mundo adulto na conquista de mais tempo livre e ao mesmo a redução deste tempo para as crianças e os/as jovens. Segundo a autora, este fenómeno tem sido acompanhado pelo surgimento de instituições cuja sua ação assenta na transformação «(...) das práticas culturais e educativas em instrumentos de intervenção social [tendo] (...) como consequência uma grande perda de autonomia das crianças (...)» (Araújo, 2009:84). Acrescenta ainda que há uma

⁶ Veja-se, por exemplo, a compilação de vários estudos etnográficos por José Machado Pais e Leila Maria Blass e a discussão em torno do conceito de tribo urbana (2004); o estudo de Silva (2008) sobre as culturas, transições e experiências juvenis numa casa da juventude; Marta Vale (2009) sobre jovens que vivem no centro histórico do Porto; Magnani (2010) sobre as diferentes culturas assumidas pelos/as jovens na cidade de São Paulo; Raposo (2010) que aborda os estilos de um grupo dos subúrbios de Lisboa, entre outros.

desvalorização das práticas espontâneas, imprevisíveis e de aventura no meio urbano. Por outro lado a dimensão escolar tem vindo a ganhar preponderância na organização quotidiano dos/as jovens, por exemplo, no aumento recente da escolaridade mínima obrigatória para o 12º ano ou os 18 anos de idade⁷. Para além da presença obrigatória na escola⁸, as implicações que esta representa nos tempos livres, através do tempo de estudo e trabalhos de casa necessários, acaba por marcar bastante os quotidianos. Isto faz com que os/as jovens não vejam a escola como algo significativo na construção da identidade deles/as, pelo menos no espaço formal «(...) onde as aprendizagens e os tempos de aulas são os menos desejados.» (Vale: 2009: 61).

Para complementar a formação e educação dos jovens e ao mesmo tempo prolongar a ocupação destes, existe hoje em dia uma grande oferta ao nível de atividades extraescolares oferecidas às famílias, nomeadamente, ao nível do apoio ao estudo através de um *mercado das explicações* (Afonso, 2008). Para além destas atividades existem outras que segundo Jaume Trilla (2006) para além de cumprirem as funções de suplemento escolar, assumem também uma importante função de custódia, ou seja, um prolongamento do controlo dos educandos quando os pais ou encarregados de educação não podem ou se querem desresponsabilizar por esse controlo.

1.2.2 O tempo livre e o lazer nos quotidianos juvenis

Os *circuitos* construídos pelos jovens dão especial importância aos momentos de tempo livre e de lazer, no qual constroem as suas identidades e desenvolvem as suas sociabilidades. Como Brenner *et al.* referem, é nos tempos livres e nos momentos de lazer «(...) que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, seus ritos, suas simbologias e seus modos de ser (...)» (2008: 30). Marta Vale (2009), no seu estudo, identifica dentro dos *circuitos juvenis* estudados, *circuitos de lazer*, o que vem mostrar a importância que este espaço para o lazer tem no quotidiano dos/as jovens. É importante sublinhar que os conceitos de tempo livre e de lazer são divergentes. O tempo livre é um tempo em que os indivíduos estão fora do domínio do trabalho/escola e no qual podem viver um conjunto atividades diferenciadas, que Norbert Elias e Eric Dunning (1992)

⁷ Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto

⁸ Olhando para a organização do sistema educativo português e a respetiva carga horária, mínima por ciclo, podemos ver que, no mínimo, no 1º ciclo os alunos estarão obrigatoriamente 25 horas semanais na escola (com a possibilidade de se somarem as atividades de enriquecimento curricular), no 2º ciclo cerca de 23 horas, no 3º ciclo 26 horas para o 7º ano e 25 horas no 8º e 9º ano, no Secundário 26 horas no 10º e 11º ano e 17 horas no 12º ano (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho de 2012)

chamam de *espectro do tempo livre*. Nos tempos livres podem acontecer as atividades de lazer, representando-se estas como uma forma de se fugir à rotina emocional, embora tenham subjacente uma *tensão dinâmica* entre o *controle* e a *estimulação emocional*, ou seja, entre risco e a rotina quotidiana. José Machado Pais (1989) e Elias & Dunning (1992) acrescentam que o lazer não é tido como o oposto ao tempo de trabalho/escola. Este pode estar presente nos diferentes espaços sociais, nos quotidianos dos indivíduos, e até « (...) nos chamados tempos de obrigação (no trabalho, na escola, etc.) podem viver-se tempos de lazer» (Pais, 1989:5).

A interpretação do lazer nos quotidianos dos/as jovens obriga a considerar-se um conceito importante, o da ubiquidade do lazer (Pais, 1989; Elias & Dunning, 1992; Teixeira Lopes, 2005), isto é, as atividades de lazer para serem compreendidas têm de ser consideradas como um fenómeno social «(...) interdependente de atividades de não lazer, mas, do ponto de vista funcional, de valor não inferior, não subordinadas a elas» (Elias & Dunning, 1992:141). As atividades e as experiências de lazer que os jovens têm, relacionam-se com as outras dimensões presentes nos seus quotidianos e significam um importante espaço para eles construírem as suas identidades.

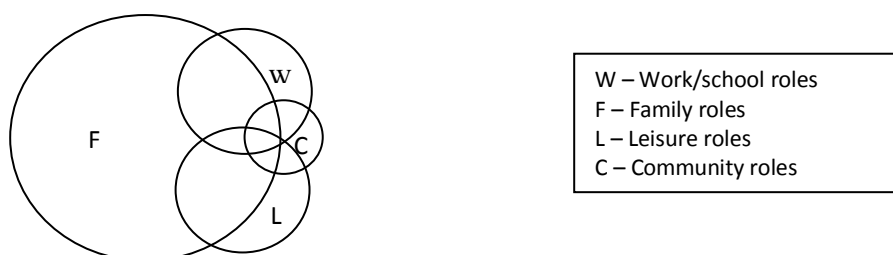


Figura 1 – Esquema da interdependência entre as diferentes dimensões do quotidiano – John R. Kelly (1988)

Nesta discussão sobre o lazer, tem-se obrigatoriamente que introduzir uma outra variável que se tem vindo a falar, que é a condição dos sujeitos enquanto crianças e/ou jovens e, questionar se a tal *autonomia relativa* (Teixeira Lopes, 2005), pode ou não acontecer. Como José Machado Pais refere, a «(...) articulação específica tempo-espaco é uma articulação feita quotidianamente, regulada, repartida e ritmada pelas instituições, pelas normas sociais, pelos costumes. » (1989: 16), limitando assim o modo como os indivíduos gerem o seu quotidiano e que pode ser traduzido pela figura anterior. A liberdade de escolha dos sujeitos é *contextualmente condicionada*, havendo uma inter-relação entre as diferentes dimensões e variáveis presentes no quotidiano de cada um (Pais, 1989). Ainda neste sentido existem dois conceitos importantes para esta discussão sobre o

lazer nas juventudes discutidos por K. L. Siegenthaler e Leticia Gonzalez (1997). Estas autoras discutem *meaningless leisure* e o *serious leisure*. Este último conceito é definido por alguns autores como uma boa alternativa aos constrangimentos que as crianças e os jovens têm nos seus quotidianos, pela necessidade que as famílias têm em ter esses tempos controlados. As mesmas autoras, apoiadas em Stebbins, referem que o *serious leisure*, no domínio do desporto, proporciona um conjunto de competências positivas ao desenvolvimento do jovem, embora façam uma crítica ao perigo que esses percursos podem tomar:

«The sports subculture also has negative implications for young athletes. As previously indicated, values and norms from professional sports may carry over into youth sports. The highest priority in professional sports is winning becomes the priority in youth sports, benefits to participants are greatly diminished.» (1997: 303)

Ainda no sentido desta ideia do *meaningless leisure*, ócio improdutivo ou cultura da inatividade (Gomes, 2005), este autor acrescenta que este tipo de lazer é concorrente dos lazeres desportivos, do tal *serious leisure*. Contudo, acrescenta que os lazeres domésticos são uma alavanca para os jovens procurarem alternativas de aventura ou de risco, através dos lazeres exóticos ou extravagantes. Chama ainda a atenção para a grande diversidade de perfis de consumos de lazer existentes, impedido «(...) quaisquer tentativas de síntese taxonómica (...)» (2005:60) em relação aos lazeres juvenis. São as tais *subjetividades do lazer* que dificultam a categorização das formas de lazer juvenis, pois como José Machado Pais (1989) refere, o papel que a condição social e as situações sociais específicas da vida quotidiana representa, acabam por ter uma influência importante no tipo de lazer que cada um acede ou pode aceder.

Tendo em conta que esta intervenção desenvolver-se-á num contexto desportivo, a questão que se coloca é como se poderá concetualizar o envolvimento destes jovens neste contexto? De que forma se poderá entender o fenómeno do futebol no contexto social atual e que implicações terá no quotidiano dos jovens? Que tipos de expetativas desenvolvem os jovens neste meio? Estas são algumas questões que servem para se continuar a problematizar a questão da envolvimento dos jovens no futebol.

2. O desporto como fenómeno social

O desporto moderno surgiu com o processo de industrialização em que as classes trabalhadoras começaram a reclamar a participação desportiva, deixando este de estar apenas destinado à aristocracia e à burguesia (Marivoet, 1997). As mudanças nos valores

em relação ao desporto levaram que este começasse a ser visto como uma área de ascensão social e recompensadora, revestindo-se «(...) de um carácter marcadamente competitivo, num complexo marcado profissionalizante aos mais diferentes níveis, dando lugar ao espetáculo por excelência.» (Marivoet, 1997: 102). Por outro lado, Eric Dunning (1992) refere que foi a partir do final do séc. XIX que um *ethos competitivo* se opôs a um *ethos amador*, muito ligado com as configurações sociais caracterizadoras da época industrial, principalmente em Inglaterra.

«Em resumo, estou a sugerir que, embora a *élite* das escolas públicas tentasse manifestar a sua afirmação de acordo com os tempos específicos dos desportos, pretendendo que estaria apenas interessada em preservar aquilo que considerava como essencial, ou seja, o carácter do desporto “orientado para o divertimento”, hostilidades de classe e regionais e o ressentimento quanto à perda do seu antigo domínio desempenharam um papel importante na sua articulação da moral amadora como uma ideologia explícita.» (Dunning, 1992: 315)

Neste sentido os indivíduos começaram a agrupar-se e a ver o desporto como um espaço desafiador e de refortalecimento de uma identidade. Os meios de comunicação e de transporte facilitaram também esta tendência de se desafiarem outros grupos, fosse ao nível local, regional ou nacional. É aqui que a competitividade caracterizadora do desporto moderno cresce e que a própria estrutura social se organiza para garantir condições aos desportistas, seja ao nível do treino, das recompensas financeiras ou do reconhecimento social, para que eles representassem ao mais alto nível esses grupos (Dunning, 1992).

2.1 O desporto e o *capital desportivo*

Pierre Bourdieu (1988) aborda o conceito de *capital⁹ desportivo*, referindo que o espaço da prática desportiva é resultado da relação entre dois campos homólogos « (...) a space of possible practices, the supply, and a space of dispositions to practice, the demand» (1988:157). No primeiro espaço liga-se com as possibilidades ou impossibilidades para a prática existente num determinado desporto. A estrutura de uma determinada modalidade, a relação existente com outras e a apropriação das propriedades desse mesmo desporto, tem subjacentes os princípios de um grupo dominante, através de modelos com uma determinada importância no espaço social. Quanto ao segundo espaço, o espaço da procura, Bourdieu (1988) refere que este espaço está relacionalmente e estruturalmente determinado por um sistema de disposições desportivas que por sua vez fazem parte do *habitus*. O acesso a um determinado desporto, num determinado momento e local, está

⁹ Deriva da teoria de Capital Social desenvolvida pelo mesmo autor. Ainda dentro deste capítulo será referenciado.

assim marcado pela oferta existente (recursos materiais que possibilitem o acesso), que por sua vez acaba por influenciar as representações em relação à procura. Neste aspeto Jean-Paul Clement (1995) refere que as diferenças entre as modalidades são influenciadas por um sistema de codificação simbólica que determina o impacto da mesma dentro de uma sociedade, o que é o caso do futebol em Portugal e um pouco por todo o mundo.

Jacques Defrance (1994) aborda esta questão fazendo um paralelismo entre o significado cultural de uma modalidade e o investimento monetário efetuado em relação à oferta e promoção da mesma. Verifica-se que existe uma relação entre os fatores económicos e uma determinada modalidade, determinando o grau absorção cultural mediante as tais disposições de um *habitus* cultural, que por sua vez afetam a definição de um certo capital desportivo. Esse tal capital desportivo e as expectativas em relação ao desporto, acabam por ser difundidas « (...) nos diferentes espaços sociais onde os atletas se inserem, em especial, a Família, socialmente estratificada, a Escola, os Amigos, e o Clube desportivo tendo presente as sociabilidades aí dinamizadas». (Marivoet, 1996:1).

2.1.1 O futebol e o *habitus* cultural

O futebol representa atualmente como uma modalidade com uma forte presença nos hábitos culturais quase por todo o mundo e isso pode-se observar pelo grau de audiência que este desporto tem, por exemplo, a nível televisivo¹⁰. Em Portugal, esta modalidade pode ser considerada como o desporto nacional, verificando-se tanto através da prática¹¹, do financiamento do Estado¹², nos espaços que existem para a prática, na cobertura pelos media, etc..

O futebol enquanto fenómeno sociocultural tem influências do processo de globalização. Bernard-Béziade e Attali (2009) referem que muitas das disposições culturais presentes nos diferentes países em relação ao desporto, principalmente em relação ao futebol, vêm das influências britânicas e que essa propaganda não se limita apenas na prática desportiva em si. Giullianotti e Robertson (2007) referem que a partir dos anos 60, na Europa, uma espécie de *cosmopolitismo* se instalou em relação ao futebol, nos estilos e

¹⁰ Segundo a FIFA, o Campeonato do Mundo FIFA é o evento desportivo com maior audiência no mundo. A final do mundial de 2006 na Alemanha, teve uma audiência recorde de 715 milhões de pessoas. Já o campeonato de 2010, na África do Sul, foi transmitido por 245 canais de 204 países.

¹¹ Em 2009, segundo o livro de estatísticas do desporto em Portugal, o futebol era a modalidade com mais praticantes federados, com cerca de 144.106 praticantes, 28% dos atletas no universo de todas as modalidades.

¹² Em 2009, segundo o livro de estatísticas do desporto em Portugal, o futebol foi a modalidade com a federação mais participada, 16% da totalidade do orçamento para o desporto

nas práticas sociais, «(...) a stronger forms of connectivity were established from this time, in terms of migration, transnational club fixtures, and mediatization» (2007:175), verificando-se no modo como os adeptos se organizam nos diferentes países (por referência ao hooliganismo britânico) (Giullianotti & Robertson, 2007), assim como na utilização de expressões inglesas no futebol em diferentes países com outros idiomas (Bairner, 2008). Comparativamente a outras modalidades, o futebol detém argumentos no mercado do espetáculo desportivo detendo uma hegemonia considerável (Marivoet, 1997:103).

Como se viu no subcapítulo anterior, o acesso a determinadas modalidades depende dos diferentes capitais, quer sociais, económicos ou culturais. O futebol como desporto massificado representa uma modalidade cujo respetivo capital é mais facilmente veiculado para os sujeitos, nomeadamente, às crianças e os jovens.

2.2 A concetualização do desporto como agente promotor de desenvolvimento nas crianças e jovens

A presença do desporto nos quotidianos dos jovens é visto como positivo para o desenvolvimento dos/as jovens e alguns estudos mostram que permite desenvolverem competências importantes para a construção de si enquanto cidadãos, para além dos benefícios fisiológicos que a prática possa trazer. A envolvimento no desporto pelas crianças e jovens representa para muitos/as deles, quando essa envolvimento não é imposta, um contexto em que poderão realizar uma determinada atividade significativa, tanto ao nível do lazer, das expectativas futuras em relação àquela modalidade e também ao nível das sociabilidades e do próprio desenvolvimento pessoal e social. Em relação a este último aspeto, Joy Coakley (2011) refere que os defensores do desporto como promotor de desenvolvimento social o veem como um contexto altamente positivo¹³ no desenvolvimento pessoal das crianças/jovens. Para o mesmo autor nem todos os projetos desportivos têm estes pressupostos subjacentes, questão também abordada por Carreres-Ponsada *et al.* (2012), dando conta que existem algumas situações cujos programas desportivos nem sempre estão associados a impactos positivos no desenvolvimento dos jovens¹⁴. Para os mesmos autores existe uma relação entre o impacto do desporto no

¹³ O autor divide essas mais-valias em 3 categorias: i) o desenvolvimento da identidade pessoal; ii) a estruturação das vidas dos/as jovens em risco; iii) a promoção do capital social que conduz ao sucesso futuro e à participação cívica.

¹⁴ Os autores apoiam-se em alguns estudos realizados nos EUA, em que a envolvimento no desporto está associada ao aumento dos níveis de *stress* (Larson et al., 2006), ao consumo de álcool (Eccles & Templeton,

desenvolvimento dos jovens e o nível de organização deste. Leisha Strachan *et al.* (2011), a propósito de um estudo realizado no Canadá sobre o desenvolvimento dos jovens em contextos desportivos de elite, apontam 3 áreas fundamentais para promover um ambiente positivo no envolvimento desportivo dos jovens.¹⁵ Acrescentam que «This environment is possible, and coaches, parents, schools and communities need to be aware of the impact and responsibility they have in promoting a positive environment through sport.» (2011: 29), ou seja, esta tal organização desportiva não se circunscreve apenas ao contexto desportivo por si só. Há um conjunto de fatores, internos ou externos, fundamentais nos percursos desportivos dos jovens.

No sentido desta última ideia identificada, Kaufman e Wolf (2010) apontam que para o desporto ser motor de mudança social, depende muito da estrutura desportiva em que o indivíduo está inserido. Falar-se em trabalho de equipa não significa que exista a noção de interdependência, pois esta «(...) implies a level of reliance on others to help the athlete achieve her or his desired goals.» (2010:169). Falar de interdependência leva a pensar-se sobre a noção de responsabilidade social, na qual se poderá retirar aspetos que se podem enquadrar nas 3 categorias de Joy Coakley referidas atrás. A consciencialização social está diretamente ligada com a noção de desportivismo desenvolvida na prática desportiva, embora não signifique que todos/as os/as atletas consigam ou possam desenvolver este sentido (Kaufman e Wolf, 2010). Ainda no sentido de provocar esta tal consciencialização social nas crianças e jovens, Silva, Gomes e Goellner, a propósito das questões de género no desporto, referem que este «(...) pela sua elevada importância em muitas sociedades, tem o potencial de se constituir como agente na mudança da ordem de género.» (2010: 397).

O envolvimento desportivo poderá ter um papel importante na formação social dos/as jovens, fundamentalmente, no desenvolvimento de competências para uma cidadania ativa. Para isso é importante o desenvolvimento de um ambiente positivo em torno da envolvimento do/a jovem no desporto, implicando uma boa organização desportiva que envolva os diferentes agentes. Como Paul De Knop *et al.* (1998)¹⁶ referem, este tipo de atividades é bastante importante no desenvolvimento pedagógico, social e físico das

2002) à interação negativa com os pares e também ao impacto da conduta dos adultos pela pressão que fazem sobre os jovens (Hansen et al., 2003).

¹⁵ (1) A existência de um ambiente treino adequado; (2) garantia de oportunidades para um desenvolvimento de competências físicas, pessoais e sociais; (3) estabelecimento de interações favoráveis.

¹⁶ Este estudo teve como objetivo compreender a forma como o desporto, destinado aos jovens, estava estruturado na Flandres, Bélgica, partindo do pressuposto que este contexto é um contexto tipicamente da Europa ocidental.

crianças/jovens, principalmente, quando existe uma boa articulação entre os sistemas educativos, a escola, os clubes e as federações, ou seja, quando existe o estabelecimento das tais interações favoráveis (Strachan *et al.*, 2011).

2.2.1 O desporto jovem e a rede social

O potencial que o desporto tem no sentido de promover um desenvolvimento positivo nos/as jovens desportistas, está fortemente relacionado com o modo como se estrutura e organiza. Deu-se conta que o desporto tem um potencial interessante no desenvolvimento dos jovens atletas, embora possa ter um efeito perverso quando não são garantidas condições estruturais, quer internas (formação dos treinadores, organização da estrutura desportiva, etc.), assim como externas (envolvimento dos pais, articulação com a escola, federações, etc.). Percebe-se pelos discursos de alguns autores que o estabelecimento de uma rede de relações em torno da prática desportiva dos/as jovens é benéfico. Importa discutir aqui sobre o conceito de rede social e a mais-valia que poderá ser na *Milan Scuola Calcio*.

Sílvia Portugal (2007) aponta que o conceito de *rede* tem vindo, recentemente, a ganhar um especial significado, não só no interior das ciências sociais, como noutros domínios científicos. A mesma autora refere que esta importância das *redes* se deve ao desenvolvimento da comunicação que facilita cada vez mais as interações e à «(...) valorização das relações entre as pessoas relativamente às relações entre as pessoas e as coisas.» (2007: 1). Ao considerarmos o futebol como uma *rede social*, vemos que os sujeitos podem fazer parte dessa rede, ou seja, podem ser os *nós* (Portugal, 2007) dessa malha e terem assim um papel importante no modo como essa rede se organiza. Magalhães e Stoer (2003), referem que a participação dos sujeitos numa rede, e aqui não se está a falar apenas dos/as jovens, traz vantagens importantes «(...) que se relacionam não só com a acumulação de capital social [pode-se considerar também o capital desportivo] e comunicacional, mas também com a possibilidade de serem produzidas competências pelos próprios utilizadores da rede, na qualidade de agentes na rede e de não meros utentes.» (2003: 1195). Neste sentido poder-se-á concetualizar a dimensão desportiva como um espaço promotor de *capital social* benéfico para a formação das crianças e dos jovens.

2.2.2 O desporto como promotor de capital social

Este conceito de *capital social* adquire um papel central na intervenção que se pretende fazer na MSC. No sentido da ideia de Magalhães e Stoer (2003) e de acordo com as perspetivas dos autores que defendem o desporto como promotor de desenvolvimento social, observa-se que o futebol enquanto rede social adquire uma forte importância na educação para a cidadania dos/as jovens.

Para Sofia Correia (2007) o conceito do *capital social* tem como “pais” Pierre Bourdieu, James Coleman e Robert Putnam, responsáveis pelo debate em torno desta teoria¹⁷. A elaboração deste trabalho partirá da teoria de capital social de Robert Putnam, que considera que o capital social advém das redes de relações sociais que os sujeitos estabelecem e que daí poderão encontrar maiores possibilidades de *bem-estar*:

«Whereas physical capital refers to phisycal objects and human capital refers to properties of individuals, social capital refers to connections among individuals - social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise form them.» (2000: 19)

O mesmo autor acrescenta que o *capital humano* e *capital físico*, por si só não resultam em *capital social*, «(...)a society of many virtuous but isolated individuals is not necessarily rich in social capital.» (2000: 19). A noção de reciprocidade, também abordado pelo autor, adquire uma importância fundamental no modo como os sujeitos interagem e as vantagens que podem tirar daí, embora essas vantagens não se circunscrevam apenas a si próprios, mas também à comunidade envolvente. É a partir deste ponto que a teoria de Robert Putnam ganha significado nesta intervenção, através do envolvimento dos sujeitos numa rede de relações que permita a promoção de um *bem-estar*, não apenas individual, mas coletivo.

A questão que se coloca é de que forma a mediação socioeducativa pode constituir-se como um catalisador de relações, as tais relações sociais *densas e quentes* (Correia & Caramelo, 2003)? Que sentidos se poderão atribuir à entrada do mediador educativo numa

¹⁷ Para Bourdieu o Capital social «(...)is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition--or in other words, to membership in a group--which provides each of its members with the backing of the collectivity-owned capital, a 'credential' which entitles them to credit, in the various senses of the word (1986: 51). O autor acrescenta ainda que este capital se mantém através de trocas materiais ou simbólicas.

A teoria de capital social de James Coleman aproxima-se da teoria de Bourdieu, partindo do pressuposto que este tipo de capital é benéfico e produtivo nas redes de relações que o indivíduo estabelece, mas apenas numa perspetiva individual (Portugal, 2007). O autor chega à teoria do Capital Social tentando relacionar a sociologia com a economia (Correia, 2007).

organização desportiva direcionada para a formação de jovens jogadores para a prática do futebol?

3. As organizações desportivas contemporâneas: a emergência de novos campos de ação

O trabalho de mediação que se pretende desenvolver tem também de compreender a forma como as organizações desportivas se vieram organizando social e historicamente. Para Gustavo Pires (2005) as organizações desportivas situam-se historicamente divididas por 3 vagas¹⁸. O período atual caracteriza-se pela 3ª vaga, dominada pelos princípios económicos e coberta pelo perigo da relação entre a economia e o desporto, «(...) em que muitas vezes o ser humano é o que menos interessa em todo um processo em que se visa, exclusivamente, obter lucro.» (Pires, 2005: 91). No *site* do Fórum Olímpico de Portugal, na definição do *Modelo Europeu do Desporto*, é apontada uma subversão dos princípios, valores, objetivos e estratégias do modelo inicial, estando estas contradições a levar o desporto para um caminho da rutura total, pois «(...) o desporto federado está a ser desenvolvido numa lógica económica de prática desportiva profissional e numa dinâmica organizacional de gestão de negócios» (Forum Olímpico de Portugal, s/d).

Centrando esta visão para o futebol, verifica-se que a nível europeu, um conjunto de regras estão a ser postas em prática de modo a combater este *mercantilismo* presente na modalidade. Em 2009, a UEFA aprovou um conjunto de regras e princípios denominados de *Fairplay financeiro*, destinados aos clubes que participam nas ligas europeias (UEFA, 2012). Este mecanismo entrou em vigor a partir de 2011 e tem como objetivo supervisionar a saúde financeira dos clubes no sentido da sustentabilidade dos clubes. Ao mesmo tempo tem subjacentes outros objetivos¹⁹, entre os quais, o de *encorajar investimentos no futebol juvenil e em infra-estruturas* (UEFA, 2012).

¹⁸ A 1ª vaga situa-se na fase da sociedade agrícola que se estende até ao início da Revolução industrial; a 2ª vaga na fase da sociedade industrial, iniciando-se em finais do séc. XVIII e caracterizando-se por adotar princípios universais standardizados, sendo a base do “Modelo Europeu do Desporto”; e a 3ª vaga, pós-industrial, influenciada pelos efeitos da globalização, em que o espaço e tempo voltam a estar contextualizados, pelos meios tecnológicos de comunicação disponíveis.

¹⁹ Objetivos do *fairplay financeiro*: introduzir mais disciplina e racionalidade nas finanças dos clubes de futebol; diminuir a pressão sobre salários e verbas de transferências e limitar o efeito inflacionário; encorajar os clubes a competir apenas com valores das suas receitas; encorajar investimentos a longo prazo no futebol juvenil e em infra-estruturas; proteger a viabilidade a longo prazo do futebol europeu; assegurar que os clubes resolvem os seus problemas financeiros a tempo e horas.

Relvas *et al.* (2010), destacam que a UEFA identificou alguma relutância dos clubes em desenvolverem estruturas orientadas para a formação de jovens, tendo aprovado regras que determinam o número mínimo de jogadores formados no clube e no país de origem nas inscrições para as competições organizadas por esta instância. Esta decisão levou que os clubes tivessem de desenvolver estruturas orientadas para a formação de jovens jogadores e também em reduzir ao mínimo, os riscos de investimento neste tipo de estruturas (Relvas et al., 2010). Os clubes viram-se obrigados a desenvolver estruturas multidisciplinares orientadas para a formação dos jovens. Os mesmos autores na sua investigação apontam que grande parte das academias que foram alvo do seu estudo, apresentam estruturas muito similares. A figura 2 demonstra, de um modo geral, como essas estruturas se organizam.

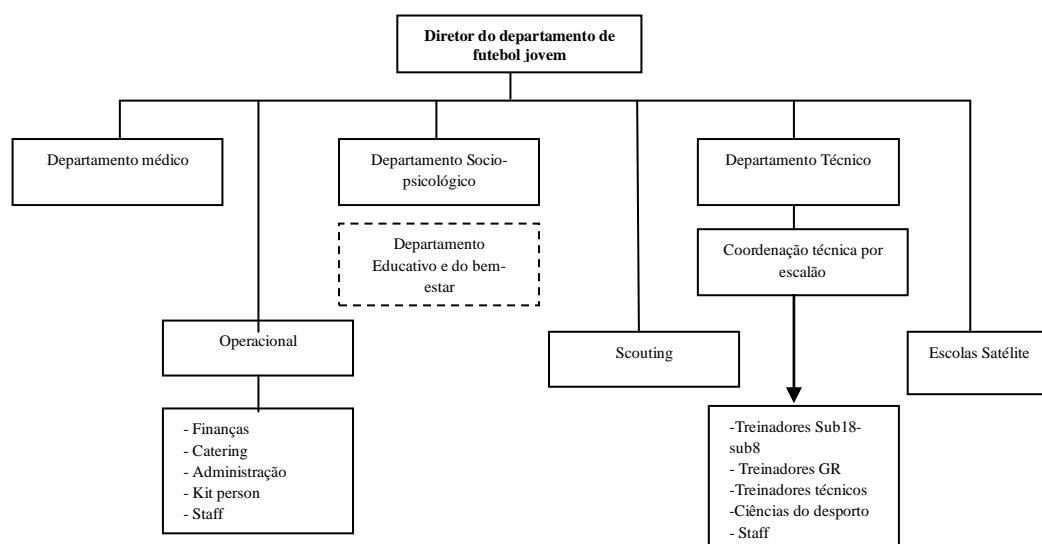


Figura 2 – Estruturas de desenvolvimento juvenil em clubes Portugueses, Espanhóis, Ingleses e Franceses (Relvas, Littlewood, Nesti, Gilbourne e Richardson, 2010)

Noutro estudo²⁰ similar, com o objetivo de se obter uma visão daquilo que é a organização dos clubes em torno do desenvolvimento do futebol nas camadas jovens, dá conta dos diferentes tipos de departamentos de apoio que os clubes têm nas suas estruturas. Segundo o estudo, os clubes que tinham na sua estrutura os diferentes departamentos de apoio (*support services*) nas academias, variou da seguinte forma: departamento médico (91,5%), psicologia (54,3%), social e bem-estar (55,3%), educativo (62,8%) e de apoio aos tempos livres (56,4%) (ECA, 2012).

²⁰ A metodologia deste estudo consistiu numa recolha de dados através de questionários distribuídos em cada clube integrante da amostra, e posterior análise qualitativa dos dados recolhidos. A amostra deste estudo é composta por 96 clubes de 41 associações nacionais europeias.

É a partir desta discussão que se poderá partir para a estruturação de um serviço educativo de mediação na MSC, especialmente, quando apenas continha um serviço de psicologia no âmbito das ciências sociais e humanas.

3.1 Que contributos podem as Ciências da Educação e a mediação, em particular, dar neste tipo de contextos?

Na figura 2 verificou-se a de que forma as estruturas desportivas orientadas para a formação dos jovens jogadores se organizam. A vertente social e humana está também presente nessas estruturas, não limitando o apoio apenas ao nível da vertente desportiva e fisiológica. Em relação ao papel das Ciências da Educação nestes contextos, existem trabalhos desta área em contextos similares, embora ainda recentes. Segundo Daniela Freitas, este tipo de contexto desportivo é um espaço onde as CE ainda está a construir a sua profissionalidade «(...) um contexto em que as Ciências da Educação ainda não têm muita visibilidade, possibilitou que se desenvolvesse um trabalho em direcção à produção da profissionalidade dos/as profissionais desta área.» (Freitas, 2010:124). Os projetos desenvolvidos num departamento pedagógico numa escola similar à MSC, tinham como objetivo «(...) apresentar preocupação em educar e formar os atletas tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural [e] também apresenta uma preocupação educativa escolar.» (Saldanha et. al., 2012: 7).

A participação das CE nestes contextos vieram desenvolver e dinamizar projetos socioeducativos, como por exemplo, no projeto “Espaço Aberto” «(...) um espaço articulado com os restantes departamentos e atividades da escola onde os jovens são co-construtores de um projeto constituído por ações que procuram desenvolver e promover o seu desenvolvimento pessoal e social.» (Saldanha *et al.*, 2012: 7). Num lar para jovens deslocados com potencial para progredir até à alta competição, dinamizam também uma intervenção que visa a integração destes jovens na comunidade, tendo em conta também que alguns são de outros países.

Será a partir dos contributos destes trabalhos e também das configurações do contexto em questão, que se poderá pensar esta intervenção em particular. Aproveitando também a intencionalidade da formação em CE, isto é, da capacidade em refletir sobre a própria ação, enquanto um *investigador em contexto prático* (Correia, 1993), este trabalho irá ser ele próprio um trabalho constantemente problematizador.

A partir desta revisão teórica surgem daqui algumas questões que permitirão configurar este trabalho de intervenção. De que forma esta intervenção se poderá

configurar tendo em conta a tal *fragmentação* dos percursos juvenis atuais? Por que caminhos poderá o papel do mediador educativo caminhar face ao ambiente de imprevisibilidade em relação ao futuro dos/as jovens? De que forma se poderá potenciar o futebol como espaço promotor de desenvolvimento de *capital social*, tendo em conta os diversos autores e estudos que apontam que o desporto pode constituir-se como um agente de mudança social? Que importância pode adquirir os agentes em torno dos percursos desportivos (agentes desportivos, família, escola, grupos de pares, etc.) e de que forma poderá essa participação se consubstanciar? Por fim, e questão central, de que forma a mediação socioeducativa poderá legitimar o seu papel num contexto onde as Ciências da Educação são praticamente desconhecidas?

Todas estas questões servem para orientar o trabalho que se pretende desenvolver. Neste sentido existem alguns pressupostos metodológicos que estruturam esta intervenção e que serão no capítulo seguinte abordados.

Capítulo 3 - Estratégias metodológicas para o desenvolvimento de um serviço educativo na *Milan Scuola Calcio*

No capítulo anterior procurou problematizar-se dimensões e conceitos relevantes para se pensar e organizar a ação num contexto desportivo. Torna-se agora pertinente abordar as estratégias metodológicas assumidas e os respetivos pressupostos epistemológicos que nortearam o desenvolvimento desta experiência profissionalizante.

Este projeto orientou-se para o objetivo da construção de um serviço educativo de mediação no seio da estrutura da *Milan Scuola Calcio* e um conjunto de objetivos específicos que irão sustentar esse o objetivo principal. Sublinhando a ideia do mediador como um investigador em contexto prático (Correia, 1993) será através de uma postura atenta e crítica que este projeto se poderá constituir. A intervenção terá sempre vinculada uma vertente investigativa, pois como refere João Boavida e João Amado, quando se está perante o conceito de educação confrontamo-nos com «(...) uma realidade diversa, rica, multiforme, que nunca está acabada, em que se articulam práticas quotidianas, processos e normas institucionalizadas, representações, objectivos e finalidades «(...)» (2008: 196). Há por isso uma dinâmica que importa *escutar*, não só quando se fala da questão educativa, como também na questão social, para a partir daí definirem-se e redefinirem-se as estratégias de ação. Caberá a esta intervenção «(...) descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos (...)» (Boavida & Amado, 2008: 197), mantendo uma postura de constante diálogo e reflexão entre o mediador socioeducativo e o contexto.

Nos subcapítulos seguintes abordar-se-ão a metodologia de intervenção adotadas, na qual faz parte uma componente de investigação e também de monitorização da ação desenvolvida. Todo este plano metodológico tem subjacente uma orientação epistemológica que importará abordar. Primeiro irão traçar-se algumas considerações sobre a noção de projeto.

1. Algumas considerações sobre a noção de projeto

Ao longo deste trabalho tem-se vindo a abordar o conceito de projeto e por isso importa compreender como se concetualiza e se operacionaliza na prática. Para Jean-Marie

Barbier um projeto é algo que consiste numa «(...) imagem antecipadora e finalizante de uma sequência ordenada de operações susceptíveis de conduzir a um novo estado da realidade-objecto da acção» (Barbier, 1993: 66). Para Luís Capucha representa a mobilização de «(...) conhecimento para identificar as acções necessárias à projecção estruturada e organizada de uma mudança face a uma situação diagnosticada que se pretende alterar (...) mobilizando um conjunto determinado de recursos.» (2008: 7). No caso específico desta intervenção, pode-se considerar que um projeto consiste na mobilização de um conjunto de ações que pretendem mudar uma determinada realidade social e educativa.

A fase do diagnóstico é por isso fundamental para se projetar uma ação. Na ação desenvolvida na MSC, foi esta etapa que permitiu identificar alguns problemas e potencialidades cuja mediação socioeducativa pudesse trabalhar. A partir daí elaborou-se um plano com um conjunto de estratégias, embora com a noção de que este não seria um planeamento final e estanque. O trabalho de planeamento num projeto «(...) não se faz de uma só vez, desenrola-se normalmente em várias etapas (...) Sabemos que a dinâmica da acção gera muitas vezes desvios inesperados e insuspeitos. (Capucha, 2008: 8). Relembrando qual o objetivo desta intervenção, da mediação como catalisadora de uma *rede social* na qual possam interagir os diferentes sujeitos ajudando a promover um bem-estar às crianças e jovens da MSC, acaba por ser motivo para ter consciência de que o projeto sofrerá os tais *desvios* face à heterogeneidade dos sujeitos e à complexidade das relações¹ que cada um estabelece. Neste sentido, a ideia de que um projeto é o resultado da articulação das diferentes dimensões que o compõem - o *projeto projetado*, as intenções e o plano da intervenção, o *projeto-processo*, a sua ação, e o *projeto-produto*, os impactos e resultados da ação (Cortezão, Leite e Pacheco, 2002) – ajuda a situar aquilo que foi o trabalho de intervenção no âmbito deste estágio. Houve uma intenção e um plano definido a partir de um diagnóstico, que no processo de ação foi sendo reajustado devido à mutabilidade e imprevisibilidade própria de um contexto social, salvaguardando os aspetos éticos e epistemológicos da intervenção. Como Cortezão, Leite e Pacheco referem, sustentados em Muñoz, um projeto:

«(...) deve definir claramente os “perfis de mudança” desejados e desenvolver-se de forma a caminhar nessa direção, embora, por vezes, contribuam para que surjam outras características

¹ No ponto 2 deste capítulo, no ponto das estratégias de intervenção, abordar-se-á o modelo do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, que possibilitará perceber a complexidade das relações entre os ambientes que os indivíduos interagem.

que, apesar de não previstas de início, nem por isso deixam de ser muito importantes.» (2001: 26)

É a tal relação entre o *querer* e o *fazer*, que pelas circunstâncias surgidas ao longo da ação, separa aquilo que se deseja fazer e aquilo que é “pedido” pelo contexto para fazer. Salvar e reconhecer essa instabilidade durante o processo é fundamental para que os impactos do projeto sejam significativos. Foi isso que aconteceu durante este estágio profissionalizante. Houve a necessidade de integrar esses aspetos no processo de ação, repensando as estratégias de modo a que estas fizessem sentido na conjuntura do contexto.

2. Princípios epistemológicos que orientaram a ação

O desenvolvimento deste projeto socioeducativo teve, como já se referiu, alguns princípios epistemológicos que orientaram as opções metodológicas assumidas. Sabendo que este projeto tem como objetivo o desenvolvimento de um serviço educativo de mediação na MSC e que por isso ele tem, principalmente, uma missão educativa², convém sublinhar que esta abordagem comporta «(...) diversos planos de compreensão do processo educativo: *praxeológico*, *filosófico* e *científico*, sem esquecer o cultural englobante e sempre presente.» (Boavida & Amaro, 2007: 312). Há neste trabalho uma vertente da *práxis*, ou seja, da ação que se irá realizar; uma vertente filosófica que se prende com os valores e a ética do trabalho a realizar; uma vertente científica que coloca o mediador numa postura reflexiva e crítica, como um investigador sobre a sua *práxis*; e por fim a dimensão cultural que engloba o contexto e os atores que nele interagem. Estes cuidados estiveram sempre presentes no exercício da mediação na MSC e por isso seja importante compreender em que paradigma esta postura e a respetiva intervenção se enquadram.

Guy Berger (2004) dá conta que a partir do último quarto do séc. XX começaram-se a pensar os projetos de intervenção através de um *desenvolvimento endógeno*, colocando o(s) sujeito(s) no centro desse programa, constituindo-os como participantes ativos e com voz nesse processo, sendo por isso «(...) um desenvolvimento que se pensa pelas próprias pessoas, que se pensa no local, que não é reprodução de um modelo exterior (...)» (Berger, 2004: 17). Pretendeu-se fazer um trabalho na MSC «(...) através de uma concepção das ciências da educação em que estas *permitem interrogar práticas*, mas *não permitem ditar práticas*» (Canário, 2003: 20). Os pressupostos assumidos nesta intervenção caminharam no

² Na introdução deu-se conta que a designação assumida ao trabalho de mediação seria a socioeducativa e não apenas educativa ou social. Embora esta intervenção tenha subjacente um princípio educador, a componente social tem um valor não menos importante pela intenção de se realizar um trabalho educativo através das relações sociais estabelecidas ou que se poderão estabelecer.

sentido da dupla rutura epistemológica, uma rutura com a ciência moderna e as metodologias positivistas, no sentido de se colocar o conhecimento científico a ensinar a viver e a traduzir-se num saber prático, num saber que se coloca ao serviço das pessoas e comunidades, constituindo-o em senso comum (Santos, 1995). Esta postura implicou que se colocasse em ação um conjunto de procedimentos metodológicos que possibilitassem o diálogo entre o dito “especialista” – parceiro/facilitador - e os alvos da intervenção - sujeitos. Foi uma ação que se apoiou numa *epistemologia da escuta* em oposição a um modelo da *epistemologia do olhar* (Berger, 1992). Como refere Boaventura Sousa Santos, o conhecimento pós-moderno consubstancia-se num «(...) conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local.» (Santos: 1995: 48), ou seja, uma intervenção que é projetada no local e com os sujeitos, colocando em diálogo o saber científico com o saber local e possibilitando o tal desenvolvimento endógeno.

A intervenção social e educativa detém assim um conjunto de preocupações epistemológicas que orientam toda a metodologia, nas suas componentes de intervenção e investigação, ainda que as «(...) ciências, ou áreas científicas como as Ciências Sociais e Humanas (...) sofrem de uma aparente fragilidade epistemológica, do ponto de vista do paradigma positivista.» (Boavida & Amado, 2007: 195). Neste trabalho de intervenção essas preocupações são fundamentais nos objetivos que se pretendem atingir, salvaguardando também uma componente ética daquilo que deverá ser o trabalho no âmbito do social e humano.

Nos subcapítulos seguintes irão enunciar-se as diferentes etapas metodológicas que estruturam este trabalho de intervenção.

2.1 A dimensão de investigação do projeto

Para se definirem as estratégias e objetivos da intervenção, teve de se proceder a uma análise prévia do contexto. Este diagnóstico realizou-se no ano letivo 2011/2012, entre Maio e Junho de 2012 e que serviu para identificar necessidades e potencialidades a trabalhar, o que implicou uma «(...) relação de interação entre as variáveis em presença e a identificação não apenas das vulnerabilidades mas também das potencialidades/recursos (...)» (Guerra, 2000:132). Esta primeira fase da intervenção possibilitou um contacto com o terreno, que por sua vez permitiu perceber as dinâmicas do contexto e ao mesmo tempo começar a marcar a presença do mediador na MSC.

O trabalho exploratório apoiou-se em dois métodos qualitativos de recolha de dados: a observação participante e a entrevista. Em relação à observação participante, dadas as limitações temporais, optou-se por este método para se ter uma compreensão das dinâmicas existentes no contexto, quer entre os jovens atletas, assim como entre os pais e os profissionais envolvidos na estrutura. Tratou-se de um método que não sendo etnografia possibilitou captar alguns «(...) comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos (...)» (Quivy & Campenhoudt, 1995:196), consubstanciando-se numa recolha de informações no seu *ambiente natural*, em que o investigador/observador representou ele próprio o instrumento da investigação (Lessard-Hébert *et al.*,1990; Burgess, 1997) e que lhe possibilitou «(...) obter relatos de situações na própria linguagem dos participantes (...)» (Burgess, 1997: 86).

O outro método utilizado foi a entrevista semi-estruturada, tendo sido realizadas duas (a um treinador e à psicóloga). A escolha por este tipo de entrevista teve como objetivo dar oportunidade aos entrevistados de exporem os seus pontos de vista em relação às diferentes categorias que compunham o guião³. Estas categorias⁴ foram definidas segundo uma revisão prévia da literatura em relação a esta problemática, abarcando numa primeira fase as questões da juventudes, do futebol direcionado para a formação e respetiva envolvência dos diferentes agentes (pais, equipas técnicas e escola) e da opinião de como o trabalho de mediação se poderia estruturar. Pretendeu-se através deste método não só complementar as observações efetuadas, como também «(...) recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.» (Lessard-Hébert, 1990: 160) num ambiente de uma «(...) troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências (...)» (Quivy & Campenhoudt, 1995:192). Manuela Terrasêca (1996) acrescenta que este tipo de entrevista pode-se tornar um momento de conversa que vai seguindo um rumo definido pelos intervenientes (entrevistador/entrevistado), consistindo na aproximação de ambos e não reduzindo o entrevistado a um mero objeto de estudo, mas tornando-o *sujeito/par* no processo de exploração.

³ Consultar apêndices 1 e 2

⁴ É composto por 5 dimensões: Caracterização do contexto; o fenómeno do futebol na vida das crianças e jovens; Expectativas; Finalidades do profissional entrevistado; Concetualização de um departamento de mediação socioeducativa

2.1.1 Problemas e potencialidades identificadas no momento da exploração

Após a fase de exploração do contexto, efetuou-se uma análise dos dados recolhidos. Daqui resultou uma proposta de intervenção⁵ apresentada à coordenação da MSC, com vistas de iniciar esse projeto no início da época 2012/2013. O objetivo era também obter um feedback dessa proposta por parte da coordenação e no início do ano letivo seguinte negociar-se essa proposta. Neste momento far-se-á uma breve abordagem do que resultou desse processo exploratório.

A necessidade de se criar um gabinete de mediação socioeducativa no seio desta escola de futebol foi notória ao longo das observações efetuadas e das conversas que foram sendo desenvolvidas com alguns dos sujeitos. Questões como a comunicação da escola de futebol com os pais, a comunicação com as escolas dos atletas, foram algumas das necessidades apontadas. Estas questões ficaram bem patentes no discurso de um dos responsáveis da escola: “(...) referiu que precisava de um mediador, de alguém que cumprisse uma posição intermediária, passando a metáfora do futebol em relação à necessidade de um “6””(NT2).

A partir deste estudo exploratório do contexto saíram um conjunto de questões, problemas e/ou potencialidades, fundamentais para se esboçar um plano de intervenção prévio. De forma resumida serão abordados os 3 grandes pontos-chave identificados nesse estudo exploratório:

- **Comunicação e relação humana** – esta exploração inicial do contexto serviu para identificar um problema em termos da relação da escola de futebol com o exterior, principalmente, com os pais e encarregados de educação e a dimensão escolar. Percebeu-se que não havia um mecanismo de comunicação fluido, estável e eficaz, muito pela sensação de conflito existente, nomeadamente, entre os pais e a MSC. Do lado da MSC por considerarem os pais como “ruidosos” no processo de formação dos jovens e do lado dos pais um sentimento que tende a deslegitimar e desvalorizar o conhecimento dos profissionais;
- **A vertente formativa da mediação** – no sentido do ponto anterior, notou-se que era necessário pensarem-se programas formativos destinados aos agentes desportivos e aos pais e encarregados de educação. Em relação aos pais devido aos comportamentos que muitos assumiam perante o percurso dos filhos. Para os treinadores no sentido de lhes dar ferramentas importantes para o seu trabalho,

⁵ Apêndice 3 – proposta de intervenção após diagnóstico

quer em termos pedagógicos, assim como na vertente da relação social para conseguirem lidar melhor com a heterogeneidade e fragmentação dos estilos de vida juvenis;

- **Plano para o desenvolvimento da cidadania dos jovens** – garantir uma componente de educação não-formal que aproveitasse o potencial e o significado do futebol nos imaginários dos jovens. Necessidade em promover competências nos jovens em relação à gestão dos seus tempos livres e também de promover uma educação para a cidadania.

Estes 3 pontos-chave permitiram agrupar as necessidades e ao mesmo tempo formular as grandes dimensões para a ação. É importante realçar que estas questões surgiram da auscultação dos indivíduos, embora se deva sublinhar que os/as jovens não participaram dessa auscultação e que a mesma teria sido importante para se traçar este plano de intervenção.

2.2 A dimensão de intervenção do projeto

A metodologia que sustentou este projeto assentou na ideia de que «(...) as pessoas e as comunidades são sujeitos e parceiras (e não objectos e clientes)» (Menezes, 2010:105), ou seja, toda a intervenção partiu do pressuposto envolver todos os sujeitos da MSC (crianças, treinadores, diretores, pais, outros profissionais), parceiros de um projeto de intervenção co-construído, não ignorando as representações e os conhecimentos que estes têm sobre a realidade. Neste sentido, a definição e redefinição do plano de ação teve em conta o princípio de que o «(...) planeamento estratégico é uma chamada de atenção para os processos, mais do que para os conteúdos.» (Guerra, 2000:166). A definição das estratégias, estas consideradas como «(...) as grandes orientações metodológicas da intervenção do projeto consideradas em termos da relação entre recursos e objetivos» (Guerra, 2000:167), foram sendo reformuladas, primeiro porque a construção do serviço educativo de raiz neste contexto obrigou a um exercício de reformulação e readaptação dos objetivos, através de por exemplo da heterogeneidade dos percursos e vivências juvenis, ainda que estas partilhem algo em comum que é futebol. Por outro lado a dimensão social do futebol com as suas idiossincrasias e características próprias, obrigou também à tal atenção ao *processo*, por um lado devido à rede social que compõe a estrutura e dinâmica da MSC e por outro à própria construção da profissionalidade das CE no interior desta, que ainda não possuía uma legitimidade em termos de intervenção em contexto desportivo.

A intervenção no âmbito deste estágio profissionalizante teve subjacente a ideia de que os indivíduos se desenvolvem em diferentes contextos de interação, cada um deles com maior ou menor impacto nas suas vidas. Tudo aquilo que se abordou, desde a problematização aos pressupostos epistemológicos, caminha no sentido de se considerar que os indivíduos se desenvolvem em contexto. Neste sentido é importante chamar o modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1979; 1987). Segundo este modelo o indivíduo desenvolve-se num ambiente que se divide em 4 níveis⁶ que se interrelacionam entre eles. Assim, e fazendo um paralelismo com o contexto da MSC através dos jovens atletas, por exemplo, pode-se considerar que: o *microssistema* representa o contexto de relações, como a família, a escola, e neste caso o futebol; o *mesossistema* poderá representar as relações, como a relação escola-futebol ou futebol-família; o *exossistema* pode, por exemplo, representar atitude do treinador perante o jovem face às atitudes dos pais ou aos resultados escolares; o *macrossistema* representa o conjunto de valores culturais e sociais relacionados com o futebol e/ou a formação dos jovens jogadores. Todas estas dimensões estão também contextualizadas em termos temporais e históricos, o *cronosistema*, podendo-se por exemplo aqui considerar a influência da crise económica atual em todas estas interações.

É a partir deste modelo ecológico que faz sentido pensar-se a mediação socioeducativa como um método de intervenção que sirva para mediar as relações que estabelecem entre os diferentes sistemas propostos por Urie Bronfenbrenner, dando espaço ao *ofício do pluralismo* (Menezes, 2010) no qual se reconhece a multiplicidade de realidades e perspetivas sociais. A mediação é uma intervenção que deverá *implicar* os sujeitos da MSC por um caminho *imprevisível*, *integrando* essas imprevisibilidades na própria ação. Esta ação teve de se apoiar, portanto, num tipo de *intervenção direta*, dando «(...) lugar numa relação frente a frente entre o trabalhador social e o utente; estão os dois presentes, o trabalhador social e a pessoa, e são ambos atores.» (Robertis, 2011:139). A partir desta definição de intervenção direta, a mesma autora subdivide ainda em seis grandes tipos de intervenção⁷. Reconhecendo que todos estes tipos de intervenção

⁶ *Microssistema* – representa as relações diretas que um indivíduo desenvolve, por exemplo a família ou a escola; *Mesossistema* – diz respeito às relações entre os sistemas que se relacionam diretamente com o indivíduo; *Exossistema* – é/são os contextos(s) que não estando diretamente ligados com o indivíduo, o influenciam; *Macrossistema* – é o conjunto de valores culturais e sociais que influenciam todos os sistemas em que o indivíduo interage (Bronfenbrenner, 1987)

⁷ 1) Acolher - Apoiar – Acompanhar; 2) Informar-Orientar-Educar; 3) Persuadir-Influenciar; 4) Controlar - Exercer uma autoridade; 5) Relacionar-Criar novas oportunidades; 6) Estruturar uma relação de trabalho com o utente (Robertis, 2007)

estiveram presentes durante o desenvolvimento da intervenção, existem aqui duas dimensões que sobressaem no trabalho desenvolvido: *Relacionar - Criar novas oportunidades*; e *Estruturar uma relação de trabalho com o utente*. Estas formas de intervenção são as que mais caracterizam esta intervenção. A primeira porque tem como objetivo «(...) alargar o horizonte relacional das pessoas (...) o trabalhador social tem sobretudo um papel de facilitador [podendo recorrer] a outras formas de intervenção já descritas: apoio, informação, educação e conselho.» (Robertis, 2011: 173). O trabalho deste projeto passou por ligar os diferentes mundos relacionados com a envolvência da criança/jovem no futebol, os tais *sistemas*, utilizando estratégias de apoio e educação/formação, tanto para eles como também para os outros sujeitos, sejam pais e mães ou treinadores e gestores desportivos. Quanto à segunda forma, de estruturar uma relação de trabalho com os sujeitos, esta liga-se com o pressuposto metodológico já aqui apontado, o de *intervir com* os sujeitos em vez de *intervir em*, numa escolha por um *ofício da relação* ao invés do *ofício da récita*, que permita colocar os sujeitos como parceiros da intervenção (Menezes, 2010).

No sentido dos pressupostos da intervenção, foi fundamental traçar um plano de avaliação e monitorização do trabalho de estágio. No ponto seguinte esse plano será abordado através das estratégias de avaliação adotadas e os respetivos pressupostos.

3. Plano de avaliação e monitorização

O projeto de intervenção realizado no âmbito deste estágio profissionalizante teve uma componente de avaliação e monitorização das ações realizadas. Os objetivos deste plano de avaliação correspondem ao que Luís Capucha (2008) aponta como sendo os dois grandes objetivos para se programar um projeto de avaliação: a prestação de contas às entidades que tutelam o projeto; e a construção de mecanismos de auto-correção onde ação se vai, está ou que acabou de se desenvolver. Em relação ao primeiro objetivo, este está ligado não só à instituição onde o estágio foi desenvolvido como também à Universidade. Há aqui uma necessidade de se ir dando o *feedback* da ação realizada a estas duas instituições, embora a forma de se “prestar contas” seja divergente uma da outra. À MSC mais preocupada em variáveis quantitativas, através tradução em números dos impactos que as CE foram tendo na estrutura em termos, por exemplo, da capacidade de retenção dos atletas em riscos de saírem da MSC devido ao insucesso escolar e isso foi um aspeto algumas vezes mencionado pela coordenação para legitimar o trabalho das CE perante os responsáveis hierárquicos superiores. Em relação à Universidade, mais preocupada em

obter um *feedback* qualitativo em relação aos impactos que a experiência do estágio estava a ter na formação do mediador educativo. Quanto ao segundo objetivo, de mecanismo de auto-correção, vai no sentido dos pressupostos metodológicos já apontados anteriormente, no desenvolvimento de um projeto que se foi construindo ao longo do tempo. Neste sentido a prática avaliativa assumida tendeu a situar-se numa perspetiva qualitativa, ou seja, num «(...) trabalho de imaginação, com a construção de referentes e indicadores não estandardizados (...) um processo de “aprendizagem e de cognição”, uma aquisição de competências e experiências que se vão integrando na dinâmica da ação (...)» (Monteiro, 2000: 140), impedindo que esta se reduzisse apenas a uma função redutora de fiscalização ou acompanhamento, pois os processos de avaliação «(...) pressupõem procedimentos de interação mais ou menos longo e administrativamente institucionalizados (...)» (Ferrão, 2000: 31). Assim, a componente de avaliação dividiu-se em 3 diferentes fases⁸, embora fosse a avaliação *ex-ante* e a *e-post* que ganhasse maior relevância na ação.

A avaliação *ex-ante* constituiu a fase do diagnóstico, fundamental para se perceber as dinâmicas e identificar as necessidades e potencialidades do contexto. Esta avaliação situou-se assim mais numa lógica de *produção de sentido*, ou seja, numa lógica de tripla-articulação (relação entre referente-referido-circunstâncias contextuais) (Terrasêca e Caramelo, 2009), pois constitui-se como (...) um trabalho de interpelação (...) A sua pertinência está ligada à sua capacidade de intervir, através dos actores, na regulação da acção. (Terrasêca e Caramelo, 2009: 3).

Em relação à avaliação *ex-post*, esta pode ser perspectivada de duas formas. Para Alcides Monteiro (2000) esta avaliação acontece no final ou após o final de um projeto de intervenção. Neste caso concreto, a avaliação que se fez no final deste estágio não se deverá consubstanciar apenas numa avaliação final do projeto, pois ambicionou-se que houvesse uma continuidade e que os dados recolhidos possibilitassem deixar algumas orientações para o futuro. Deste modo poder-se-á também perspetivar este tipo de avaliação como formativa, pois existiu a preocupação em que «(...) os resultados e conclusões obtidos sejam integrados na acção e que contribuam para a melhoria da eficácia e competência dos actores envolvidos.» (Monteiro, 2000: 142), ao mesmo tempo que serviu para avaliar o trabalho que foi realizado durante este estágio profissionalizante. Nesta avaliação foram distribuídos 2 questionários⁹, aos pais e agentes desportivos.

⁸ Tipologias segundo o “Espaço de vida” de um projeto: *ex-ante*; *formativa*; e *ex-post* (Monteiro, 2000)

⁹ Ver anexos 4 e 5 dos questionários distribuídos no final do estágio profissionalizante aos pais e encarregados de educação e aos treinadores.

A fase da avaliação formativa, e agora colocando a análise no espectro do projeto limitado ao ano letivo, sustentou-se numa metodologia que se apoiou tanto em métodos mais quantitativos, como qualitativos. Por um lado utilizaram-se questionários¹⁰, ainda que estruturados de forma mais qualitativa através de questões abertas, para se obterem as opiniões dos agentes sobre as ações desenvolvidas e sobre possíveis estratégias a levar a cabo no futuro. Por outro lado houve também a utilização da observação participante, que deu uma vertente mais qualitativa à avaliação, e que serviu para retirar informações relevantes e que constituíram as notas de terreno¹¹ semanais, que permitiram uma reflexão constante sobre a ação realizada.

4. Questões éticas

Os pressupostos epistemológicos do trabalho desenvolvido, que por sua vez influenciaram as estratégias metodológicas, estão também ligados com uma postura ética e deontológica do exercício do mediador. O trabalho do mediador é baseado nas suas opções éticas e ideológicas (Guerra, 2000: 45), que por sua vez vão influenciar a sua prática e o modo como as suas ações são percecionadas e projetadas.

Quando atrás se referiu que o objetivo deste trabalho passaria pelo *intervir com* em vez de *intervir em*, ficou explícito que esta era uma dimensão ética do trabalho a realizar. A própria relação do profissional com o(s) sujeito(s) alvo da intervenção, no aspeto de os ver como parceiros e não como objetos, demonstra bem os princípios que esta ação se apoiou. Emanuel Medeiros refere, que para um trabalho em educação, devem-se equacionar «(...) as questões epistemológicas (do conhecer), ontológicas (do ser) e axiológicas (dos valores e da acção). Tudo isto tem de estar interrelacionado na prática educativa e nos diversos agentes educativos.» (2010: 75). Para o mesmo autor é fundamental responsabilizar-se os diferentes agentes quando se fala em educação, exigindo a estes um saber «(...) experiencial, profissional, sapiencial e prudencial.» (Medeiros, 2010: 75). Há por isso uma atitude reflexiva em torno do trabalho em educação, conduzindo ao surgimento de dilemas durante a ação fundamentais para este trabalho. Neste caso particular, existiu uma responsabilidade e preocupação social, implicando que o mediador socioeducativo desenvolvesse o seu trabalho em sintonia com os departamentos já existentes e apelando a um sentido de «(...) responsabilidade ética de influência sobre os

¹⁰ Ver anexos 6 e 7 dos questionários distribuídos durante 2 ações formativas, uma destinada aos pais e encarregados de educação e outra aos agentes desportivos.

¹¹ Anexo 8 – exemplar nota de terreno

outros destinos humanos [requerendo] ponderação e regulação» (Carvalho & Baptista, 2003:26).

A ponderação e regulação vêm no sentido das *antinomias*, (Medeiros, 2010), através do desenvolvimento de um espírito crítico e atento para se conseguir desenvolver um trabalho que promova um equilíbrio na ação. Falar-se em ética significa portanto que esta «(...) corresponde ao espaço de mediação crítica entre as esferas do bem e da justiça, permitindo assegurar, em permanência, um movimento pendular entre a universalidade das leis e a singularidade de cada situação e de cada rosto.» (Carvalho & Baptista, 2003: 19). Sarah Banks e Kirsten Nohr (2003) abordam as diferentes perspectivas da ética, fazendo a comparação entre a ética baseada nos princípios e a ética baseada no caráter e nas relações. A tal consciência reflexiva no trabalho desenvolvido significou que não se utilizou «(...) abordagens teóricas (...) mutuamente exclusivas» (Banks & Nohr, 2003: 13). Não se poderá dizer que a abordagem teórica da ética aqui assumida, se circunscreveu apenas a uma ética da relação, nem também se colocou numa ética utilitarista. A forma como se percecionou os sujeitos deste contexto em particular, levou que assumisse aqui uma “ética do cuidado”, sem que se tivesse caído numa visão compassiva do outro. Deste modo, a relação do profissional com os sujeitos implicou que não se os instrumentalizasse para alcançar determinados fins, exigindo que se salvaguardasse neste trabalho dois dos princípios socioeducativos (Carvalho & Baptista, 2003): o da *sensibilidade relacional*, no estabelecimento de uma proximidade ética em que seja capaz de aceitar o outro como ele é e as suas próprias opiniões; e da *distância crítica*, através de uma relação de proximidade necessária que permita o estabelecimento de laços de cumplicidade e confiança, sem nunca esquecer um distanciamento analítico.

Neste distanciamento analítico, e tendo em conta que os principais alvos da ação foram as crianças e os jovens, surgiram algumas questões e dilemas ao longo deste estágio. O trabalho teve os seus limites, identificados na tal consciência reflexiva que se foi fazendo ao longo do estágio. O papel do mediador não pôde ser o de tomar decisões em lugar dos jovens, em lugar dos pais, ou em lugar de um qualquer outro sujeito, pois todo o processo metodológico exigiu que se reconhecesse a «(...) centralidade das pessoas enquanto elementos activos na resolução dos seus próprios problemas e dilemas (...) [sendo o contributo dos especialistas importante, mas não substituindo] o papel fundamental dos sujeitos (...)» (Carvalho e Baptista, 2003: 25). Coube por isso ao mediador desenvolver um trabalho que não desresponsabilizasse nenhum dos diferentes sujeitos naquilo que deveria de ser o seu papel perante determinadas situações.

Capítulo 4 - Passos para a conceção e desenvolvimento de um serviço educativo: as estratégias e a natureza da intervenção

A conceção deste projeto de e para o desenvolvimento de um serviço educativo de mediação na MSC procurou integrar de modo regular uma estrutura que permitisse o necessário e adequado ajuste às realidades do contexto. As Ciências da Educação, como uma nova vertente no seio da estrutura da MSC, tiveram que lançar as bases do trabalho aproveitando as possibilidades de intervenção não previstas que foram surgindo ao longo deste estágio. Como se deu conta no capítulo metodológico, aproveitaram-se as necessidades e potencialidades surgidas durante todo o período do estágio. Após o diagnóstico, no final do ano letivo 2011/2012, elaborou-se um plano para o projeto de intervenção com a consciência que esse não seria uma versão final. Como sublinha Capucha, o planeamento de um projeto «(...) não pode ser mais do que um guião indicativo que se pode sugerir, mas nunca um receituário rígido, (...)» (2008: 14). De facto, a flexibilização do plano de ação foi fundamental para que este processo fosse fazendo sentido no contexto, pois caso contrário, estaria também a contrariar os pressupostos epistemológicos assumidos anteriormente.

Se, como já se viu, após o diagnóstico se definiu um plano de ação, este não representou mais do que um guião para o que poderia ser a ação. O que mais de importante se planeou foram as grandes áreas exploratórias de intervenção que se consideraram, numa fase inicial, como as mais relevantes para se equacionar uma possível estrutura do serviço educativo de mediação. Desta forma, as grandes vertentes identificadas e que estruturariam a ação do serviço educativo de mediação organizaram-se em torno de diferentes dimensões:

- a) uma dimensão formativa, voltada essencialmente para os pais e encarregados de educação e também treinadores e outros agentes desportivos;
- b) uma dimensão da mediação entre os diferentes *sistemas*/indivíduos, voltada para as questões da ligação entre os diferentes mundos em que as crianças e os jovens interagem direta ou indiretamente e também da própria comunicação interna à academia;

- c) uma dimensão orientada para o trabalho com as crianças e os jovens, através de atividades de educação não-formal promotoras de uma educação para a cidadania.

A relação entre o *querer* e o *fazer*, ou entre o *sentido* e a *ação* (Cortezão, Leite e Pacheco, 2002) importa novamente sublinhar, pois o planeamento prévio que se apresentou após o diagnóstico não se traduziu naquilo que foi colocado em prática. Deste modo, a ação realizada durante este estágio profissionalizante desenvolveu-se, sobretudo, em duas das três dimensões já apontadas: na dimensão formativa; e, principalmente, na vertente da relação entre as famílias, os jovens, as escolas e o futebol. No início da época desportiva em que foi realizado este estágio profissionalizante, houve uma série de mudanças em termos de protocolo da cedência de espaços entre o BFC e MSC, que limitaram a MSC a utilizar um espaço físico no estádio destinado à realização de atividades com os jovens e na qual seria o espaço em que o serviço educativo de mediação concentraria o seu trabalho. Convém também referir que estas mudanças se refletiram também na vertente desportiva, com a limitação do espaço de treinos das equipas.

No Apêndice 9 está esquematizada toda a ação desenvolvida durante a experiência profissionalizante. Na tabela poder-se-á ver as duas grandes vertentes da ação e as respetivas estratégias desenvolvidas. Nos pontos seguintes será feita uma descrição de cada um desses pontos, com as respetivas estratégias e ações desenvolvidas.

1. A vertente sociopedagógica do mediador educativo num contexto de formação desportiva para crianças e jovens

Uma das estratégias previstas após o diagnóstico foi a de organizar um conjunto de ações formativas destinadas aos agentes desportivos (treinadores, team-managers e outros) e outra para os pais e encarregados de educação. No caso dos pais e encarregados de educação foi uma estratégia de trazer e envolvê-los na dinâmica da MSC e ao mesmo tempo possibilitar que essa envolvência promovesse um ambiente saudável aos jovens. Em relação aos agentes desportivos, esta tinha como objetivo desenvolver algumas temáticas que ajudassem estes sujeitos no trabalho com os jovens. Neste sentido, no início do estágio, ficou definido organizarem-se duas ações em parceria com o serviço de psicologia, já existente nesta organização. Este trabalho em conjunto exigiu um exercício de auto-mediação da relação com outro departamento com conceções e pressupostos distintos, ainda que ambas se integrassem na área das Ciências Sociais e Humanas. Houve algumas

divergências em termos da perspectiva da Psicologia do Desporto e da perspectiva da mediação em relação alguma temáticas que foram abordadas e isso também foi uma das questões que obrigou a uma readaptação do plano traçado. No momento da problematização constatou-se que as organizações desportivas são cada vez mais multidisciplinares, ainda que isso não signifique traduzir-se num trabalho interdisciplinar, pois como referia António Manuel Fonseca (2001), a propósito da investigação no desporto em áreas como a Sociologia e Psicologia, «(...) é curioso constatar que de uma forma geral uns e outros estão de costas voltadas, isto é, não se citam uns aos outros nem mesmo quando estudam problemas idênticos (...)» (2001: 121), e isso acaba por se refletir da investigação para o campo da intervenção. Quando se fala destas áreas poder-se-á falar também das Ciências da Educação, tendo em conta que esta área é mais recente no campo do desporto. Um dos pressupostos desta intervenção foi o de salvaguardar as disposições dos diferentes atores e áreas profissionais presentes na MSC e a partir daí definir ação de forma negociada.

Nos subcapítulos seguintes serão explicados mais em pormenor as ações realizadas no âmbito desta vertente mais formativa do trabalho de mediação. Esta vertente dividiu-se em duas estratégias: uma vertente que se dividiu em duas ações para os agentes desportivos - *O trabalho e a relação com a especificidade das juventudes contemporâneas* - e outra para os pais - *Parentalidade no futebol: a envolvimento da família no percurso das crianças e jovens*; e outra orientada para as crianças e os jovens, denominada de - *O papel da mediação no desempenho e nas atitudes das crianças e dos jovens no campo desportivo*.

1.1 O trabalho e a relação com a especificidade das juventudes contemporâneas

Nos próximo dois pontos serão abordadas as duas ações realizadas para os agentes desportivos e também para os pais e encarregados de educação. Estas duas ações partiram de uma conceitualização de juventude, já aqui abordada na parte da problematização, para se discutir o modo como os diferentes agentes interagem com os jovens da MSC.

1.1.1 Comunicação e relação na Milan Scuola Calcio: a interação num contexto com crianças e jovens

A primeira ação desenvolvida pelo mediador educativo foi a ação formativa destinada aos treinadores e demais agentes desportivos. Esta dinâmica dividiu-se em 2 partes, uma dinamizada por mim e outra pela colega da psicologia. De certa forma foi um trabalho que se complementou, através de uma visão mais sociológica e socioconstrutivista

da mediação e de uma visão mais psicológica e de competências intrínsecas aos indivíduos, esta última muito valorizada pelos agentes desportivos: «De facto, a sistematização de um corpo de conhecimentos ao nível psicológico, assume-se como um requisito fundamental para a capacitação de qualquer treinador (...)» (Barreiros *et al.* 2011: 135). Ainda que a Psicologia do Desporto se considera uma área que ainda não está bem presente no desporto e em específico no futebol (Barreiros *et al.*, 2011), ficou patente que muitos dos treinadores da MSC valorizam essa vertente, pois possibilita-os de prever e controlar certos comportamentos dos jovens e ao mesmo tempo desenvolver competências motivacionais.

Na temática abordada pela vertente da mediação nesta ação formativa, foram abordadas as questões dos percursos dos jovens no desporto e das dimensões que os agentes devem ter em conta no processo formativo destes. As questões culturais, o nível socioeconómico, a família, os gostos e interesses, as expectativas, etc., foram alguns dos fatores demonstrados durante a ação, para que fizessem refletir os diferentes agentes que a combinação de tudo isto resulta numa grande diversidade dos atletas. Todo este processo foi bastante interativo com a plateia, não querendo que este se tornasse uma sessão demasiadamente expositiva. Aproveitando este fio condutor, direcionou-se estas questões para o trabalho que o mediador educativo poderia fazer naquele contexto, face a estas temáticas. Esta sessão foi também uma oportunidade de mostrar a disponibilidade de um profissional aos restantes profissionais e a partir daí começar a construir o lugar do mediador no interior da MSC. Ao mesmo tempo, e aproveitando a complexidade das dimensões em que os jovens se inserem, mostrou-se de que forma o mediador poderia mediar as relações entre essas dimensões, para ao mesmo tempo, conseguir criar um ambiente de bem-estar aos jovens atletas.

No final foi distribuído um questionário¹ de modo a avaliar esta ação e também para ajudar a pensarem-se futuras iniciativas e que mais à frente será analisado.

1.1.2 Parentalidade no futebol: a envolvência da família no percurso das crianças e jovens

A outra das sessões formativas realizadas destinou-se aos pais e encarregados de educação. O objetivo desta ação foi sensibilizar estes agentes em relação aos comportamentos e atitudes que têm nos percursos desportivos das crianças e dos jovens. Ao mesmo tempo seria uma forma de os chamar à academia para eles se envolverem nos

¹ Ver apêndice 6

percursos dos filhos de uma forma mais saudável e construtiva. Neste sentido tornou-se evidente que era necessário um trabalho com as famílias para que elas se consciencializassem sobre as suas condutas perante os percursos dos filhos no futebol. Este trabalho foi, tal como a ação destinada aos agentes desportivos, realizada em conjunto com a psicóloga.

Na organização desta ação formativa pensou-se em entrevistar exemplos mediáticos que tivessem atingido a excelência e a partir dos seus testemunhos, aproveitando a experiência e o valor simbólico que têm no mundo do futebol, fazer refletir as pessoas em relação aos seus comportamentos. Foram realizadas 2 entrevistas. Uma a um antigo jogador internacional português e outra a um treinador português que passou por vários clubes em Portugal e no estrangeiro, chegando a ser campeão nacional em Portugal. As entrevistas tinham o objetivo de obter testemunhos deste treinador e jogador enquanto: atletas (séniores e camadas jovens); enquanto pais que acompanham o percurso dos seus filhos no futebol e também enquanto *experts* dentro da modalidade, com muitos anos de contacto neste meio.

Após as entrevistas foi feita uma análise de conteúdo sobre as temáticas que se iam abordar. Todo este trabalho foi sendo feito em conjunto com o serviço de psicologia. Aquando da dinamização desta sessão com as famílias foi notório que a ação, apesar de ser dinamizada em conjunto, era composta por duas abordagens diferentes. Enquanto mediador educativo, a fazer um estágio relacionado com as juventudes, foram abordadas as dimensões que estão presentes no percurso desportivo dos jovens, alertando para a importância que as famílias tinham na promoção de um bem-estar às crianças e aos jovens no interior do futebol. Tentou-se demonstrar a importância da aproximação dos diferentes sujeitos aos atletas no seu desenvolvimento, não só desportivo, mas também social, pessoal e cultural. A partir daqui, foi discutido que papel o mediador educativo poderia desempenhar na importância do desenvolvimento do trabalho em rede. Em relação à abordagem da psicóloga, esta centrou-se mais no papel dos pais em relação aos filhos. Partiu de uma visão mais estruturalista, categorizando os *estilos de pais* perante os percursos dos filhos e as atitudes que desenvolvem, associando a dimensão da *motivação* que esses comportamentos podem despertar nas crianças e nos jovens. Em ambas abordagens foram aproveitados os excertos das entrevistas realizadas.

No que diz respeito à adesão dos pais, esta foi positiva (cerca de 40 a 50 pessoas)

“Mesmo assim, estiveram presentes cerca de 40 pais no total, uma marca razoável tendo em conta o ano anterior. A meu ver poderia ter sido ainda melhor. Um aspeto interessante era que o número estava bastante equilibrado em termos de pais e mães.” (NT8)

No final desta ação foi também distribuído um questionário² a todos os presentes no âmbito da estratégia de avaliação e monitorização do trabalho realizado durante o estágio.

1.2 O papel da mediação no desempenho e nas atitudes das crianças e dos jovens no campo desportivo

No sentido do que já abordado atrás, a vertente da intervenção direcionada para as crianças e os jovens teve de ser repensada. Havia que se pensar uma ação que possibilitasse a aproximação do mediador aos atletas, e que estes o vissem como uma figura que os poderia apoiar na MSC. Havia que construir uma figura que não estivesse apenas ligado às questões escolares e aos acompanhamentos individuais devido aos problemas que foram surgindo, e que mais à frente vão ser motivo de análise.

1.2.1 A eleição do jogador exemplo: uma estratégia para trabalhar os modos de estar no desporto

Tendo em consideração que os constrangimentos em termos de condições e recursos para o trabalho com as crianças e os jovens foi muito limitado, foi necessário equacionar uma estratégia para uma aproximação a estes. Não tendo um espaço próprio para que os atletas pudessem mais facilmente aceder ao mediador, havia que ir ao encontro deles aproveitando o relvado e os balneários para isso.

Partindo da iniciativa que se desenvolveu nas épocas anteriores de um prémio de mérito desportivo e escolar, houve uma tentativa de reativar essa iniciativa, sendo necessário proceder a alguns ajustes e melhorias, procurando um afastamento com uma abordagem meritocrática que esta questão podia levantar. Na verdade, o sistema de hierarquização dos jovens e crianças num contexto já de si competitivo pode gerar conflitos e ambientes pouco saudáveis e frágeis em termos educativos. Reconhece-se que o contexto desportivo ainda se encontra pouco sensível ao impacto que um *ranking* dos jogadores pelo desempenho escolar e desportivo pode ter. Contudo, enquanto mediador reconhece-se não só a intenção do contexto de procurar que os seus jovens e crianças não descurassem a escola nas suas vidas e em diálogo com estas atividades desportivas, como

² Ver apêndice 7

se assumiu com mais empenho a responsabilidade em fazer uma mediação entre diferentes concepções sobre os sentidos diferentes que pode ter uma ação.

Estando-se informado dos resultados menos positivos de uma iniciativa semelhante e anterior, propôs-se uma dinâmica não tanto quantitativa, mas mais qualitativa. Pensou-se em algo que fizesse os jovens refletirem sobre as suas condutas no desporto, não circunscrevendo apenas essas condutas ao campo desportivo, nas dimensões técnicas, táticas ou físicas. Havia que explorar outro tipo de dimensões, valores que fossem importantes no processo de aprendizagem do futebol e que ao mesmo tempo fossem transportáveis para os quotidianos para além do futebol. A ideia passou por realizar-se uma eleição em cada uma das equipas, em que todos os atletas pudessem votar num colega que se tivesse destacado até então, por ser um exemplo dentro do balneário. Os votos eram secretos, onde cada um deles votava num nome e depois referia as características destacadas nesse colega.

“Ele sublinhou que uma eleição apoiada nos resultados escolares ou nas avaliações dos treinadores não seria boa ideia. Eu referi que para contornarmos esses problemas, essa eleição deveria partir dos próprios jogadores, ou seja, cada um deles iria eleger um dos colegas como um exemplo a seguir, e nessa escolha, colocarem também os princípios que estiveram na base dessa escolha.” (NT15)

Os treinadores foram também auscultados sobre essa dinâmica. Alguns não foram muito a favor dessa eleição e outros acharam ideia interessante. A coordenação assumiu a dinâmica como algo a fazer-se em todas as equipas sem exceção.

“Ele respondeu-me que atividade é em toda a escola e que por isso a equipa era obrigada a responder e que não percebia o porquê dessa resistência. O coordenador metodológico que estava no gabinete referiu que se alguém se mostrasse resistente, para falar com eles que depois tratariam de falar com os treinadores.” (NT19)

A dinâmica foi também importante para promover a proximidade dos treinadores com a mediação, e assim permitiu que o diálogo entre estes profissionais fosse mais fluido e construtivo. Foi interessante muitas das conclusões que se foram tirando destes resultados. Por vezes, de forma informal conseguiu-se criar momentos de reflexão em conjunto sobre o trabalho que estava a ser feito, o que foi muito bom para perceber as opiniões dos treinadores e team-managers.

“Um dos treinadores não era a favor da ideia, dizendo que para a próxima não ia permitir essa dinâmica. Os outros dois discordaram. Perguntaram o porquê de não permitir isso. Respondeu que é mau para a equipa e que no caso dele não foi porque é um plantel unido, caso contrário seria difícil gerir o balneário visto poder fragmentar em grupos. Os outros não viram as coisas dessa forma e eu também expliquei que o objetivo não era esse, mas sim definir um referente

na equipa em que as boas práticas pudessem ser seguidas. Os outros dois treinadores perguntaram se ele sabia quem era o bom jogador e se os atletas também sabiam. Ele respondeu que sim, tendo os outros dois perguntado qual era o problema de se divulgar isso.” (NT24)

Esta dinâmica, para além de ter como objetivo os atletas refletirem sobre os seus percursos na prática do futebol, levou também que os agentes desportivos refletissem sobre isso, resultando opiniões e visões divergentes, criando espaços de discussão informais. Ao mesmo tempo foi uma dinâmica que integrou os treinadores, mostrando que eles tinham espaço para colocar as suas renitências, mesmo apesar de a coordenação obrigar que todo o trabalho de recolha fosse em todas as equipas. Os treinadores tiveram sempre uma palavra a dizer.

Em relação aos resultados das votações, as justificações dos votos dividiram-se em 3 dimensões: justificação apenas em relação ao plano tático e/ou técnico; justificação apenas em relação ao plano das atitudes e valores; e justificação em que os dois planos anteriores se entrecruzam. Na tabela 1 pode-se ver essa relação, com alguns dos exemplos que foram dados:

	Justificações numa só dimensão	Justificações que entrecruzam as duas dimensões
Vertente técnica e tática	<i>É rápido e forte e tem um bom remate</i> (equipas 98/99) <i>É um goleador, é um bom jogador e é um grande ponta de lança</i> (equipas 98/99) <i>Qualidade na distribuição de jogo</i> (equipas de 2000)	<i>Joga bem e tem uma grande atitude com os colegas</i> (equipas de 2000) <i>Comporta-se bem em todos os treinos e dentro de campo distribui bem o jogo</i> (equipas de 2000) <i>É um jogador que respeita os adversários, colegas. É um jogador bom em todos os aspetos</i> (equipas 98/99)
Vertente das atitudes e valores	<i>Cooperação com os colegas em ajudar aqueles com mais dificuldades”</i> (equipas 98/99) <i>“Entreajuda com os colegas”</i> (equipas 98/99) <i>Dá tudo no campo, sempre respeitou as regras e tudo o que fez pela equipa foi tudo positivo</i> (equipas 98/99)	<i>Taticamente e tecnicamente bom e a relação com a equipa</i> (equipas 98/99) <i>Liderança, integridade, postura, confiante, defesa exemplar</i> (equipas 98/99) <i>Grande capitão que impõe respeito no balneário e é um grande jogador</i> (equipas de 2000)

Tabela 1 – Relação entre as justificações dadas pelos atletas

Cada atleta vencedor teve direito a um diploma³, no qual foi personalizado com as características que os colegas indicaram no voto, valorizando uma perspetiva que tentasse mostrar a importância de aliar as dimensões atrás referidas. A entrega de cada diploma foi feita dentro de cada equipa. Na entrega foi explicada novamente quais as intenções daquele processo, visto que alguns treinadores foram dizendo que era importante explicar bem para não haver interpretações erradas. Para além disso as estratégias e os discursos para essa divulgação foram também adaptadas tendo em conta, principalmente, o escalão de cada equipa e as idades dos jovens atletas.

³ No apêndice 11 poder-se-á ver um exemplar que foi entregue a um dos atletas

1.3 As competências desenvolvidas no âmbito da vertente sociopedagógica do estágio profissionalizante

O trabalho desenvolvido nesta componente mais voltada para a vertente formativa permitiu e exigiu experienciar uma vertente estrutural da profissionalidade em Ciências da Educação. Considera-se relevante a possibilidade de se ter organizado e dinamizado duas sessões formativas mais formais, direcionadas para um público-alvo com uma influência importante nos percursos dos jovens atletas. Ambas as sessões, e tendo sido abordadas temáticas similares, exigiram que se adaptassem as estratégias adotadas em cada uma delas, especialmente, devido aos grupos presentes. Ter em conta a especificidade desses sujeitos a quem se ia dirigir os conteúdos, implicou modelos de trabalho pedagógicos diferenciados, em termos da dinamização e interação com os sujeitos. Com os agentes desportivos houve uma maior proximidade, pois já viam o mediador como um “colega” e ação consubstanciou-se mais numa ação interativa. No caso dos pais e encarregados de educação, a abordagem foi mais distanciada, a ação caracterizou-se por um modelo mais transmissivo, dando pouca liberdade a estes sujeitos de participarem nesse momento.

A partir do desenvolvimento desta dimensão pode verificar-se que o trabalho dentro das organizações implica que as estratégias se moldem às condições e ao contexto. No exemplo da atividade desenvolvida com as crianças e jovens, esta pretendia ser um momento educativo não-formal, «(...) em, que está presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos singulares.» (Canário, 2000: 80), distanciando-se das ações dirigidas aos agentes desportivos e pais encarregados de educação. A experiência neste âmbito permitiu assim trabalhar com diferentes modelos de trabalho pedagógico.

Esta experiência permitiu também experienciar o campo de trabalho como um campo de conflito, em que os outros sujeitos têm perspetivas e conceções diferentes daquilo que são algumas das opções tomadas, pois como já se deu conta, entre as diferentes Ciências Sociais e Humanas na dimensão desportiva, ainda não há um trabalho, principalmente ao nível da investigação, que crie pontes entre as diferentes áreas (Fonseca, 2001). Deste modo, obrigou ao exercício de auto-mediação da própria prática da mediação. E esta tal dimensão de conflito, apesar de poder ter sido vista como negativa pela inexperiência de um estagiário em contexto de trabalho, ela agora não é, e nem deverá ser, vista como tal. O conflito foi positivo para fazer pensar noutra perspetiva e até para fazer surgir novas ideias e novos caminhos, pois como refere Correia e Caramelo, «(...) ele se conjuga mais no domínio dos desejos e das tensões transformantes (...) do que no reino da

necessidade e do déficit individual.» (2003: 183). Esta dimensão ajudou a esmiuçar certas ações, construindo-se referentes teóricos que possibilitem, no futuro, práticas e intervenções interdisciplinares através de processos de negociação e de reflexividade, central na mediação socioeducativa.

2. O trabalho de mediação na construção de uma rede

O lançamento das bases para um trabalho em rede a partir da MSC foi talvez a dimensão que teve mais preponderância no trabalho desenvolvido. Foi perceptível a partir do diagnóstico que haviam algumas fragilidades em termos de comunicação e relação entre a MSC e, fundamentalmente, as famílias. O fortalecimento dos laços entre a MSC e as famílias seria uma forma que ajudaria a proporcionar um bem-estar às crianças e aos jovens da academia. Neste sentido foi feito um trabalho que se dividiu em diferentes ações e que convergiu nesta lógica de rede. Nos subcapítulos seguintes serão abordadas as ações que se fizeram neste âmbito. Convém realçar que a dimensão formativa abordada anteriormente, está interrelacionada com esta componente do trabalho em rede, e que no capítulo 5 será alvo de uma análise teórica. Por outro lado, esta estratégia do trabalho em rede advém da auscultação dos pais e encarregados de educação⁴, sobre o que achavam deste trabalho.

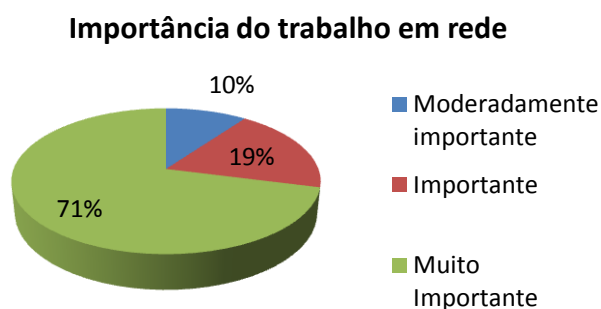


Gráfico 1- Importância do trabalho em rede para os pais e encarregados de educação

Como se pode verificar, a grande maioria dos sujeitos considerou que esta ação seria muito importante para a promoção de um bem-estar aos jovens atletas da MSC.

⁴ Esta auscultação foi feita aquando da ação formativa direcionada para o pais, integrando o plano de avaliação e monitorização desta intervenção. Aos sujeitos foi pedido que avaliassem a importância do trabalho em rede através de uma escala do tipo Lickert (1 *Nada importante* e 7 *muito importante*)

2.1 A mediação socioeducativa: estratégias de apoio e acompanhamento aos percursos das crianças e dos jovens

O acompanhamento educativo dos jovens atletas constitui-se como uma das necessidades que mais sobressaíram aquando do diagnóstico e também ao longo deste estágio. Algumas estratégias tiveram de ser pensadas de modo a dar respostas a essas necessidades e isso passou por estabelecer alguns elos com as famílias, as escolas, os jovens e os agentes desportivos (principalmente team-managers e treinadores). Nos subcapítulos seguintes abordar-se-á 3 ações que foram realizadas neste âmbito.

2.1.1 O acompanhamento individual como resposta às solicitações dos agentes desportivos e famílias

Com o crescente conhecimento de que um mediador educativo fazia parte da estrutura da MSC ao longo das primeiras semanas, as solicitações começaram a surgir. Desde os encarregados de educação, aos team-managers e treinadores, começaram a perspetivar o mediador como uma figura útil para o acompanhamento educativo dos atletas, nomeadamente em relação às questões escolares.

O acompanhamento mais efetivo desenvolveu-se com 12 casos, tendo o trabalho sido organizado a partir de estratégias que se adaptavam a cada situação específica. Tinha-se igualmente em conta a opinião das famílias, team-managers e treinadores. Em algumas situações efetuou-se contactos com os diretores/as de turma dos atletas referenciados. O objetivo foi sempre perceber os motivos dos problemas escolares e a partir daí criar um trabalho de parceria com todos os agentes (famílias, escola, treinadores e team-managers) para resolver as situações. Na maioria dos casos, os maus resultados escolares estavam relacionados com a dificuldade que os jovens tinham em gerir os seus quotidianos, não conseguindo organizar os seus tempos de estudo para além do tempo passado na escola. Foi notório que desenvolviam comportamentos e atitudes face à “prisão” que a institucionalização dos seus tempos provoca nos respetivos quotidianos. Outros interesses se colocavam aos jovens e isso refletiu-se nos espaços em que se sentiam contrariados⁵.

“O pai dizia que essa situação pode dever-se a ele não estar a conseguir gerir bem os seus tempos livres no que toca ao estudo. Acrescentou que o filho estava a passar por uma fase de transformações, dizendo que no passado domingo tinha feito a primeira vez o bigode. Os interesses estão a mudar e ao mesmo tempo acompanha-o um “encantamento” pelo futebol e aquilo que o rodeia.” (NT22)

⁵ Uma análise mais aprofundada sobre estas questões será feita no capítulo 5.

As diretoras de turma viram sempre com bons olhos este interesse da MSC em pretender envolver-se na resolução dos problemas escolares.

“Eu referi qual era a minha intenção neste processo. Ela achou muito bem, mas que agora não poderia definir nenhuma estratégia até ter as reuniões de avaliação com os outros professores. Pediu-me para lhe ligar, para em conjunto, definirmos uma estratégia de trabalho em relação às atitudes do Zc.” (NT40)

Em outras situações a ligação com a escola apresentou-se para alguns encarregados de educação como algo a não ser explorado, pois percebeu-se que alguns pais perspetivavam isso como algo que poderia prejudicar os percursos desportivos dos filhos. Ainda assim foi sendo feito um trabalho de acompanhamento dos percursos escolares, trabalhando com eles as questões do desenvolvimento de competências na autonomia em gerirem os seus tempos, responsabilizando-os a virem relatar o seu percurso na escola, demonstrando sempre disponibilidade para que eles pudessem pedir apoio. Em todos estes casos foram criados relatórios de intervenção, para que todas as ações ficassem registadas e em base de dados para possíveis solicitações no futuro.

As estratégias assumidas passaram na sua grande maioria por fazer as crianças e os jovens refletirem sobre o modo como vão gerindo os seus quotidianos. Eram solicitados para fazer o seu horário semanal e a partir daí perceberem como poderiam gerir melhor os seus tempos, demonstrando-lhes que uma boa gestão poderia proporcionar um maior tempo livre para fazer aquilo que lhes dava mais prazer. O acompanhamento era semanal e esse apoio na gestão dos tempos foi feita de forma gradual, para que eles fossem desenvolvendo competências como a responsabilidade, autonomia através da capacidade de saber gerir o dia-a-dia, capacidade de organização no estudo e no lazer, desenvolvimento de métodos de estudo individuais. Acima de tudo o objetivo era levar os jovens a perceberem que um método de estudo regular permitir-lhes-ia mais oportunidades em ter momentos de lazer. Em alguns destes casos foi também detetado que havia um grande protecionismo por parte dos pais, sendo necessário trabalhar com eles formas de permitir que os filhos fossem mais autónomos.

O acompanhamento foi sendo feito periodicamente, mostrando aos atletas que tinham ali alguém com quem podiam contar para os ajudar. O objetivo não era tornar o mediador como um “fiscalizador”, como talvez alguns jovens possam ter sentido. Tentou-se realizar um trabalho não tanto virado para o resultado ou para metas em termos de resultados escolares, ainda que exista um forte simbolismo em volta dos resultados quantitativos, mas sim voltado para o processo,

“Perguntei como é que ele se tem sentido e como tem sido o percurso dele na escola. Disse-me que está melhor e que até já tinha tirado 80% a geografia, disciplina que tinha tirado negativa no 2º período. Dei-lhe os parabéns e reforcei a importância que tinha tido o esforço dele. A mãe tinha dito que ele precisava deste tipo de reforços, porque desmotiva muito facilmente” (NT50)

Foi também importante mostrar-lhes que o mundo do futebol preocupa-se com a vertente académica e que esta não deverá ser descurada, independentemente, dos seus percursos e expectativas no futebol. Mostrou-se que a escola é uma dimensão fundamental para os seus futuros, trabalhando-se as expectativas que eles vão desenvolvendo perante o percurso na modalidade e que acabam por ser um fator que os leva, nalguns casos, a desinvestir na escola.

2.1.2 A construção de elos de ligação com as instituições educativas

Com o crescente pedido de apoio ao mediador educativo sobre os problemas escolares, foi pensado desenvolver-se uma estratégia que agilizasse o acompanhamento dos atletas que tivessem problemas, estabelecendo canais de comunicação mais densos e significativos. Muitas das situações apontadas foram surgindo durante o 2º período, muito devido à construção gradual da figura do mediador na MSC. Contudo, foi claro que as solicitações só eram feitas quando os casos já se encontravam numa situação preocupante, seja através das negativas nos testes e final de período, bem como faltas disciplinares, participações dos alunos por mau comportamento, etc..

A ideia passou então pelo estabelecimento de ligações com as instituições educativas que os atletas frequentavam. O objetivo era estabelecer um canal de comunicação permanente entre as escolas e a MSC, com o devido conhecimento e autorização dos encarregados de educação. Para além disso pensou-se também aproveitar um dos agrupamentos vizinhos da MSC para uma parceria mais alargada, passando pela dinamização de algumas atividades educativas não-formais no espaço da escola, tendo em conta que a realização destas no estádio do Bessa estava completamente posto de parte devido às más relações entre a MSC e o BFC.

«Disse-lhe que sim e queria ter tudo recolhido até ao final da semana, para depois se começar os contactos com as escolas. O Dr.T estava lá no gabinete e pediu-me para lhe contar a ideia. Expliquei os objetivos de se estabelecer uma rede com as escolas e que benefício traria para a academia. Ele achou muito boa ideia (...)»(NT35)

Após a aceitação da ideia por parte da coordenação, este processo de se estabelecerem estas parcerias passou por um conjunto de fases:

1ª fase – recolha de dados escolares dos atletas – A informação escolar dos atletas da MSC era inexistente. Havia a necessidade de fazer esse levantamento para se perceber quais os agrupamentos e colégios em que se concentravam mais atletas, para a partir daí se definirem quais as instituições educativas a estabelecer os contactos. A cada atleta foi pedida a escola, agrupamento e ano de escolaridade, sendo que os team-managers tiveram um papel muito importante apoio deste processo;

2ª fase – identificação das instituições educativas a contactar – após a recolha das informações educativas dos atletas, procedeu-se à sistematização desses dados, identificando-se a partir daí quais os primeiras instituições educativas a contactar. Foram referenciados 3 agrupamentos de escolas, com um número considerável de atletas alunos lá. Dois desses agrupamentos eram muito próximos da MSC e o outro estava também relativamente próximo. Foram também referenciados 2 colégios que se concentravam muito próximo do estádio do Bessa. Uma das condições impostas pela coordenação é que estas parcerias deveriam ter também em conta benefícios comerciais para a academia, através da promoção da MSC nessas instituições educativas.

“Começaram por dizer que a escola era secundária e não abrangia muitos atletas de escalões mais baixos. Continuei a não entender e disse que o motivo do interesse da parceria era pela escola ser próxima e termos um número de alunos considerável lá. Eles começaram por referir, não de forma direta, que o objetivo era tentar também promover a academia e tentar angariar novos atletas e que por isso aquela escola não seria boa ideia. Para além disso, tinha miúdos do bairro, com baixo nível económico para pagar as mensalidades.” (NT44)

Face a esta situação, foi proposto que primeiro se deveria pensar nos benefícios que isso traria para aqueles que já são atletas na MSC, promovendo condições para que não houvesse desistências dos atuais atletas devido aos maus resultados escolares. Ainda assim, face à “sugestão” da coordenação, se percebe o porquê da escolha destas 5 instituições escolares. Ambas se localizam numa zona da cidade do Porto de classe social média-alta. Havia por isso que mostrar numa primeira fase, as mais-valias deste tipo de trabalho, para, posteriormente, se planear aproximações com outros estabelecimentos educativos.

3ª fase – Contactos com as instituições educativas - As primeiras instituições educativas a serem contactadas foram as que se situavam nas proximidades da MSC. A proposta de parceria com um desses agrupamentos distinguiu-se de todas as outras pelo facto da mesma consistir também no desenvolvimento de atividades não formais no espaço

da escola e que pudessem ser acedidas tanto pelos alunos do agrupamento, assim como pelos atletas da MSC. A ideia foi, à primeira vista, bem recebida pela direção:

“Achou piada à ideia de ser desenvolvido lá na escola e que os alunos de lá pudessem também participar (...) A assessora da direção considerou que via de forma positiva essa parceria.” (NT42)

Os contactos iniciais com os agrupamentos aconteceram de forma presencial, solicitando-se os contactos dos membros da direção ou em alguns casos ser imediatamente direccionado para os mesmos. Foi-se notando que as escolas estavam bastante atarefadas, sendo difícil agendarem-se as reuniões. Por outro lado também sentiu-se que havia alguma resistência destas em abrir-se a iniciativas, que à partida, poderiam não ser percecionadas como unicamente pedagógicas. Foi muito importante, nos primeiros contactos, mostrar qual era a verdadeira intenção da parceria, para que as escolas mostrassem outra receptividade. Esta resistência pode também estar relacionada com o facto deste tipo de escolas de futebol contactarem os agrupamentos com fins puramente comerciais, como por exemplo, ao nível da publicidade ou da captação de jovens jogadores nestes espaços.

Todos estes agrupamentos agendaram uma reunião. No momento dessa reunião foi entregue um documento⁶ que explanava quais os objetivos da parceria. Este documento foi idêntico para todas as instituições educativas, com exceção para o agrupamento onde se pretendia desenvolver um programa de educação não-formal.

Em relação aos colégios a aproximação foi muito mais difícil. Num dos colégios o contacto foi feito presencialmente e apresentada ao responsável pelas atividades extra-curriculares. A proposta foi prontamente declinada porque naquele colégio está presente uma escola de futebol de um outro clube.

“Passados uns 5 minutos consegui falar com esse professor. Era o responsável pelas atividades extracurriculares. Apresentei-me e disse qual era o meu objetivo lá. Ele disse que já havia uma parceria com o df lá no colégio (...) Ele referiu que para além dessa vertente pedagógica estava também presente no colégio uma escola de formação da df e que o interesse do colégio era captar os alunos de outras academias para lá. Referiu que, sendo academias rivais, não faria muito sentido essa parceria. Eu sublinhei que o objetivo era uma parceria meramente pedagógica, mas que entendia a ideia deles.” (NT46)

Mais uma vez as questões económicas se sobrepuseram às dimensões pedagógicas.

Em relação ao outro colégio não houve um contacto direto. Aproveitou-se a ligação que um dos membros da coordenação tinha com o mesmo e a proposta foi encaminhada

⁶ Apêndice 11 – exemplar da proposta de protocolo com as instituições educativas

por esse contacto para, posteriormente, se agendar uma reunião da qual não se chegou a ter resposta.

4ª fase – Respostas e *feedback* das instituições educativas – após as reuniões todas as instituições educativas ficaram de dar uma resposta via e-mail. Ambas referiram que a proposta iria ser analisada pela direção. Até ao final deste estágio profissionalizante só dois dos agrupamentos responderam. Ambas as respostas foram afirmativas, referindo que esse protocolo seria para iniciar no ano letivo seguinte 2013/2014. Em relação ao agrupamento cuja proposta foi diferente e que, inicialmente, tinha sido bem vista pelos reesposáveis, não deram resposta. Em relação aos colégios não se conseguiu resposta nem marcar-se nenhuma reunião.

Este trabalho do estabelecimento destes elos com os agrupamentos permitiu a parceria com dois dos agrupamentos identificados na primeira fase. Abriu caminho a iniciar um trabalho no ano letivo seguinte e consolidar o papel das CE dentro da academia.

2.1.3 O desenvolvimento de um dispositivo auto- acompanhamento

Uma das primeiras ações que se considerou relevante realizar foi o desenvolvimento de um dispositivo individual para cada atleta. A intenção deste dispositivo era o de aproximar o futebol das restantes dimensões em que as crianças e os jovens circulam. Era uma espécie de BI desportivo de cada um deles, contendo informações importantes sobre o atleta e que traduzissem também a especificidade de cada um. Para além disso foi também uma forma de promover uma aproximação do mediador com as crianças e os jovens, para que fosse efetuado um trabalho ao longo da época em relação ao modo como estes desenvolvem a sua autonomia durante os seus quotidianos. Outro aspeto que pretendia abranger, era a comunicação da MSC com outras instituições presentes nos quotidianos das crianças e dos jovens, principalmente, a família e a escola. Esta estratégia baseou-se na experiência de um trabalho similar por parte das CE numa instituição similar à MSC.

O trabalho de desenvolvimento deste dispositivo passou muito pelas necessidades e potencialidades identificadas no trabalho de diagnóstico.

«(...) deve-se ao problema que é passar algum tipo de informação entre os pais, treinador e jovem. Queixou-se de que quando se pede alguma informação aos pais através das crianças e vice-versa, o tempo de tomada de conhecimento é muito grande» (NT1)

No diagnóstico tinha ficado patente que as equipas que necessitavam um acompanhamento mais próximo seriam as equipas de competição, sendo por isso proposto que este dispositivo, através de uma experiência piloto neste primeiro ano, fosse apenas destinado a estes atletas. A coordenação preferiu fazer isso para os atletas de formação

“Para além disso foi dito que não havia recursos para distribuir por todos os atletas. Propus que se destinasse esse mecanismo apenas a equipas de competição. Foi-me dito que uma intervenção com as equipas de competição seria mais complicado e que por isso era preferível pensar-se apenas trabalhar com equipas de formação. Referi que no diagnóstico eram as equipas de competição que foi claro a necessidade da intervenção.” (NT2)

Percebeu-se que as equipas de formação, com atletas menos talentosos em relação aos da competição, merecem uma atenção especial por parte da coordenação, talvez porque aquela noção de competitividade que na competição faz fidelizar os atletas, não exista na formação e por isso outras estratégias terão de ser colocadas à disposição dos atletas e também das famílias.

Ficou então combinado que esta experiência-piloto fosse feita com os atletas da formação. O dispositivo foi sendo construído nas primeiras semanas do estágio. Após este período foi apresentado uma proposta daquilo que seria esse dispositivo. Ficou composto em 6 partes: a primeira com a identificação do atleta; a segunda parte relacionada com a questão da ocupação dos tempos; de seguida um espaço de registo dos resultados dos jogos e torneios; a quarta parte destinada às reflexões sobre o percurso no futebol; a quinta secção, destinada às autoavaliações a acontecerem de 2 em 2 meses; e a parte final para a comunicação entre os diferentes agentes.

Após a conclusão do dispositivo e posterior discussão sobre os conteúdos do mesmo, foi-lhe dado um nome através de um *brainstorming* feito em conjunto com a coordenação. Chamou-se *Millanela – Caderno de comunicação e acompanhamento do percurso dos atletas*. Ao final de algum tempo foi dado um *feedback* positivo a esta iniciativa⁷ por parte da administração.

Neste dia recebi a notícia, que finalmente, a *Millanela* iria poder avançar. O Dr. T tinha reunido com as pessoas a fim de resolver essa situação. Para além disso o *layout* da página foi também alterado para um utilizado pelo ACMilan, mantendo-se todo o conteúdo inalterado. Ao mesmo tempo disse-me que me ia dar mais trabalho para traduzir a caderneta em inglês e francês de forma a expandir a ideia para outras escolas fora do país. (NT17)

⁷ Apêndice 13 - Modelo final da *Millanela*

Apesar do *feedback* ter sido positivo, a ideia não chegou a ser posta em prática. Sem se perceber muito bem o porquê (talvez constrangimentos em termos de recursos), não permitiram que a ideia avançasse.

2.2 A criação de dispositivos de informação pedagógica

No sentido de melhorar eficácia do serviço pedagógico no futuro, foram também criados alguns mecanismos que permitissem armazenar informação sobre o trabalho que foi sendo feito. Uma dessas estratégias foi o desenvolvimento de uma base de dados com as informações escolares dos atletas (escola, agrupamento e ano de escolaridade). Ao mesmo tempo criou-se também uma opção que permite sinalizar um atleta que tivesse tido problemas escolares. Foram sinalizados como atletas em risco de desistência do futebol, tendo em conta que uma das preocupações da MSC é a opção dos pais em retirar os filhos do futebol devido aos maus resultados escolares.

Todos os acompanhamentos dos atletas tiveram de ser registados. Para isso criou-se um documento⁸ com todas essas informações, fundamental para se registar os acompanhamentos e que posteriormente pudesse ser consultado caso houvesse necessidade:

«Ele disse-me que já tinha andado a ser acompanhado pela psicóloga no ano passado e que a mesma tinha entrado em contacto com a escola para resolver os problemas. Senti que era importante poder aceder a um registo desses contactos, que é inexistente, para saber como decorreu esse processo. »(NT38)

Convém sublinhar que os dados mais específicos, como a informação da turma e contacto dos/as diretores/as de turma, foram facultados pelos encarregados de educação após solicitação e autorização destes para o contacto com a escola. Deste modo, todos os registos de acompanhamentos efetuados durante esta época foram anexados a essa base de dados. Toda a ação ficou assim disponível, para no futuro se saber que tipo de estratégias se deverão tomar em relação a determinados casos e também para sinalizar os casos que necessitam de uma atenção específica ao longo das próximas épocas.

2.3 As competências desenvolvidas no âmbito do exercício de mediação socioeducativa

O trabalho realizado no âmbito da vertente de trabalho em rede consistiu na figura do mediador como um *facilitador* na interação entre sujeitos e instituições, tornando essa

⁸ Apêndice 14 - Registo de intervenção

relação mais ativa e significativa. Este trabalho foi muito importante pela grande heterogeneidade social, económica e até cultural dos sujeitos envolvidos. Desde as solicitações apresentadas à figura do mediador, maioritariamente, relacionadas com problemas de insucesso escolar, as causas e os motivos de cada uma delas foi bastante diferente. O contexto que envolvia cada uma das situações, tanto ao nível educativo, familiar, social, económico, cultural, variaram de situação para situação.

Este aspeto é fundamental para o processo de formação de um mediador educativo. Este contacto com a prática sedimenta muito mais os conhecimentos e as competências desenvolvidas tanto ao nível da licenciatura em Ciências da Educação como na vertente mais teórica deste mestrado. As realidades sociais e a respetiva intervenção implica que haja uma sensibilidade que só é possível através da experiência neste tipo de estágios profissionalizantes. A experiência com estas diferentes realidades permitiu sedimentar os conhecimentos que foram sendo desenvolvidos através da componente mais teórica desta formação no mestrado em Ciências da Educação.

A questão da valorização e da importância que o trabalho em parceria/rede foi ganhando ao longo deste tempo, contribuiu para a perceção das dinâmicas escolares das instituições educativas contactadas. Alargar a rede da MSC, tornando os laços entre as instituições e os sujeitos mais ativos, foi importante para se perceber a importância que cada um pode ter no processo de acompanhamento das crianças e dos jovens. Num olhar sobre a ação desenvolvida, facilmente se percebe que esteve toda direcionada à forma como são vividos os quotidianos juvenis. A proximidade com os jovens e a possibilidade que isso deu para perceber a forma como eles vivem o seu dia-a-dia, os seus gostos, os estilos e os comportamentos que têm perante uma organização social que tende a limitar as suas vivências, foi muito importante enquanto futuro mestre em Ciências da Educação na área das juventudes. Porque o objetivo principal foi a promoção de bem-estar nos atletas, o lançamento das bases para que esse trabalho em rede pudesse ser feito, ajudou também a desenvolver competências de negociação, tanto a nível interno, ao corresponder às expectativas da coordenação da MSC, assim como na negociação com as instituições externas à MSC, nomeadamente, nas instituições educativas contactadas.

3. Avaliação e monitorização da ação realizada

No capítulo metodológico abordaram-se as estratégias metodológicas e respetivos pressupostos epistemológicos que orientaram a componente de avaliação e monitorização. Nos subcapítulos seguintes far-se-á uma breve análise dos resultados dos diferentes

momentos de avaliação, à exceção da avaliação diagnóstica que serviu de base para a elaboração deste projeto e que já se fez referência no capítulo metodológico.

3.1 Avaliação das ações de formação realizadas

3.1.1 Ação sobre a “Parentalidade no futebol”

Em relação à avaliação⁹ da formação intitulada “Parentalidade no futebol”, é de destacar que os conteúdos abordados foram considerados para estes sujeitos como muito importantes para eles. Cerca de 47,6% concordaram plenamente de que as temáticas abordadas foram importante para eles, sublinhando-se ainda que a grande maioria das respostas se situou no lado positivo¹⁰.

Esta ação foi importante para os pais encarregados de educação perceberem as preocupações da estrutura em relação aos percursos dos filhos, e no caso concreto do trabalho que a mediação socioeducativa tinha como objetivo fazer, ajudou estes “*a perceber a melhor o conceito escola-futebol-família (pais) - criança(filho). Entendermos os defeitos, as virtudes e o meio-termo das atitudes dos pais*” (resposta EE). Neste sentido quando questionados sobre o grau de importância sobre os conteúdos abordados¹¹ nesta ação, 61,9% dos presentes referiram que era *muito importante* para o desempenho do seu educando. Para este facto contribuiu a estratégia assumida de utilizar testemunhos de figuras com um estatuto reconhecido no futebol: “*os testemunhos de intervenientes que viveram experiências formativas e competitivas ao mais alto nível são igualmente enriquecedoras*” (resposta EE).

Em relação ao modo como estes pais avaliaram a formação na sua globalidade, 81% dos inquiridos avaliaram esta ação como positiva. Desta fatia, 38% considerou como *Muito boa*, 14% como *Boa* e 29% como *Moderadamente Boa*. Apenas 2 pessoas consideraram esta formação negativa.

⁹ A este questionário responderam 21 pais e mães de 22 jovens atletas. A maioria destes/as encarregados/as de educação eram dos escalões de competição 86% (18 indivíduos) da amostra e 13% (3 indivíduos) da formação.

¹⁰ Ver apêndice 15 – gráfico 3

¹¹ Ver apêndice 15 – gráfico 4

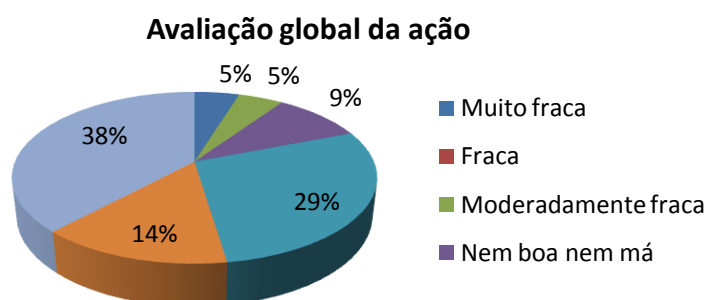


Gráfico 2 – avaliação global da ação dos pais encarregados de educação

O modo como os pais e encarregados de educação viram esta ação formativa, mostrou que este tipo de atividades promovidas pela MSC são um importante espaço de interação com a escola de futebol, mostrando uma receptividade a que estas continuassem, como se poderá ver no capítulo das considerações finais no ponto das orientações futuras para a consolidação do serviço educativo na MSC.

3.1.2 Ação “Comunicação e Relação na Milan Scuola Calcio”

Na ação destinada aos agentes desportivos¹² foi perceptível que as temáticas abordadas foram importantes para o trabalho destes. No quadro seguinte poder-se-á ver a média do grau de importância de cada uma das variáveis colocadas. De um modo geral todos os aspetos colocados situaram-se em “5 - concordo moderadamente”, à exceção do aspeto “Esta ação ajudou-me a esclarecer algumas dúvidas que eu tinha”. A média neste aspeto foi neutra, podendo-se interpretar que algumas das questões por não serem muito aprofundadas na estrutura, os levasse a não terem uma opinião formada em relação a este aspeto.

	Média
Foi útil para mim a abordagem destas temáticas	5,00
Esta ação ajudou-me a esclarecer algumas dúvidas que eu tinha	4,07
Correspondeu às expetativas que tinha	5,13
As temáticas abordadas foram claras para mim	5,53
Gostaria de aprofundar mais sobre o que foi abordado	4,93
Será bastante importante para o desenvolvimento do meu trabalho	5,40

Tabela 2 – Médias das variáveis

¹² A este questionário responderam 22 sujeitos, sendo 11 deles treinadores, 6 treinadores-adjuntos, 3 team-managers e 2 sujeitos de com outras funções. Em relação à vertente desportiva a que estão ligados, 11 pertenciam à competição, 8 à formação e 3 a ambas.

Em relação à avaliação global da ação, cerca de 47% dos inquiridos indicaram a ação como *Boa* e 33% como *Moderadamente Boa*. As respostas demonstraram que ação apresentou-se como positiva para os inquiridos.

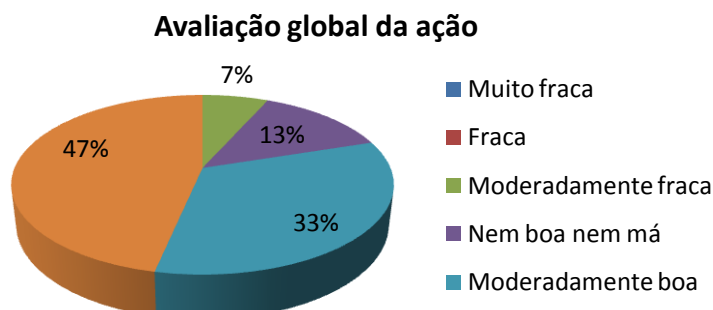


Gráfico 3 – avaliação global da ação por parte dos agentes desportivos

Por outro lado, 36,4% dos inquiridos consideraram como *muito importante* este tipo de ações para o funcionamento da MSC. Outros 36,4% consideraram como *importante* este tipo de ações. É de destacar que todas as respostas situaram-se entre 4 e 7, vindo comprovar que este tipo de iniciativas são vistas como positivas para os profissionais da *Milan Scuola Calcio*.

3.2 Avaliação final

A avaliação final incidiu sobre a opinião dos pais e agentes desportivos em relação ao trabalho do mediador socioeducativo. Por outro lado houve também o interesse em saber a opinião acerca de como estes agentes, que tiveram os atletas/educandos acompanhados pelo mediador, viram esse acompanhamento. Neste aspeto as respostas foram aquém do esperado¹³. Face a isto, na questão da avaliação dos acompanhamentos, optou-se por aproveitar os dados qualitativos em detrimento dos quantitativos, por estes não se afigurarem como uma amostra representativa. Ainda antes de se discutir a questão dos acompanhamentos, será importante referir aqui um dado que acabou por marcar este primeiro ano da intervenção das CE neste contexto e que se refere à construção do serviço educativo e à profissionalidade do mediador educativo, que mais à frente se abordará.

¹³ No questionário distribuído aos pais e encarregados de educação, responderam cerca de 32 sujeitos. 20 destas respostas era de pais de atletas da formação e 12 de atletas da competição. Só uma resposta foi de um encarregado de educação de um atleta que foi acompanhado pelo mediador.

No questionário para os treinadores e team-managers, responderam 11 sujeitos. 4 eram treinadores principais, 2 treinadores adjuntos e 5 team-managers. Apenas 4 destes sujeitos tiveram atletas da sua equipa a serem acompanhados pelo mediador.

3.2.1 *Análise das respostas dos pais e encarregados de educação*

Da totalidade da amostra, apenas um encarregado de educação teve o seu educando a ser acompanhado pelo mediador educativo, o que limitou a avaliação do trabalho realizado a este nível. Ainda assim esta opinião foi importante para se fazer um balanço da ação desenvolvida. Na perspetiva deste pai/mãe, o acompanhamento por parte do mediador educativo foi muito importante para o desempenho escolar do filho, lamentando apenas que este tenha acontecido já para lá da metade do ano letivo, acreditando que «(...) o impacto seguramente seria maior caso tivesse início mais cedo». Esta questão acaba por estar relacionada com o conhecimento que os pais tinham sobre a existência de um serviço educativo de mediação, em que cerca de 62,5% destes sujeitos não tiveram conhecimento da existência deste serviço e apenas 37,5% tiveram conhecimento¹⁴. Isto vem demonstrar que a identidade do mediador demorou a ser construída no interior da MSC o que levou que muitos dos encarregados de educação não chegassem a ter conhecimento do serviço e consequentemente a não aproveitar esta valência da academia. O processo de divulgação do serviço foi pouco eficaz e os canais existentes para a comunicação externa não foram devidamente aproveitados, também pela expectativa e desconhecimento que a coordenação teria em relação à mediação socioeducativa. Deste modo as solicitações ao serviço educativo poderiam ter sido maiores a julgar pela opinião deste/a pai/mãe e pela percentagem de encarregados de educação com conhecimento do serviço educativo.

Em relação à estratégia do trabalho em rede com as escolas dos atletas, a grande maioria dos inquiridos considerou ser positiva esta estratégia. Quando questionados sobre se autorizariam no futuro essa ligação entre MSC e a escola do educando, as repostas foram no mesmo sentido e apenas um pai/mãe referiu que não autorizaria essa ligação¹⁵. Em relação às estratégias propostas por estes sujeitos para se desenvolver no futuro, estas dividiram-se em 2 categorias. Por um lado visaram a questão do acompanhamento escolar e da submissão do futebol a esta dimensão, especialmente através de estratégias que apelassem ao controlo e à punição pelos possíveis maus resultados. Um número significativo de opiniões centrou-se na criação de uma sala de estudo e algumas aliaram isto a uma visão mais construtiva e pedagógica em relação ao que poderia ser este serviço. Isto vem no sentido dar força à ideia da necessidade de se ter um espaço próprio para o serviço educativo, uma sala onde se pudesse fazer um trabalho mais próximo com os jovens e trabalhar as questões da educação para a cidadania. A segunda dimensão apontada

¹⁴ Ver apêndice 16 – gráfico 5

¹⁵ Ver apêndice 16 – gráficos 6 e 7

centrou-se na abertura da academia aos pais, através de um plano de reuniões periódicas que proporcione uma comunicação fluida e constante. Aponta claramente para a necessidade de se fortalecer os laços criados na relação entre família-escola-academia.

3.2.2 *Análise das respostas dos agentes desportivos*

Em relação às opiniões dos treinadores e team-managers sobre o trabalho do mediador, embora numa amostra mais reduzida, houve 4 sujeitos que tiveram os atletas a ser acompanhados pelo mediador educativo. Em todas as respostas foram os problemas escolares apontados como o grande problema a ser resolvido. Um team-manager associou também os problemas familiares, pelo modo como a presença nos percursos desportivos dos jovens se caracteriza, sendo um fator prejudicial ao atleta. Em relação aos impactos dos acompanhamentos para estes agentes, ambos foram vistos de forma positiva por todos. Um treinador adjunto referiu que a constância desse acompanhamento foi fundamental para notar melhorias, não só no percurso escolar do atleta, como também no percurso desportivo, o que significa que o fator escola tem um importante papel no desempenho desportivo do atleta, tanto ao nível do treino, como a nível competitivo. Para este técnico, este acompanhamento permitiu criarem-se condições importantes para a evolução do jovem como jogador. Um treinador principal foi também no sentido da opinião deste adjunto, referindo que o trabalho com os jovens jogadores nesta vertente sociopedagógica é importante para consciencializar os jovens no papel que têm enquanto membros de uma sociedade. Outro treinador adjunto fez também referência ao modo como este acompanhamento permitiu ao jovem adquirir competências em termos da gestão dos seus tempos de modo a conseguir conciliar o futebol com as outras dimensões em que está integrado.

Um team-manager referiu que foi ele próprio que encaminhou os jovens da sua equipa ao mediador educativo. Referiu que ambos tiveram resultados positivos, tendo recebido um comentário a comparar a oferta destas valências com outras escolas de futebol: *“(...) até houve um comentário que no FC Porto este tipo de iniciativa e preocupação tão aprofundada tinha sido efetuada.”* (resposta team-manager). A existência de uma oferta multidisciplinar nestas estruturas, e mais concretamente na componente sociopedagógica, começa a ser visto pelos diferentes agentes como algo comum numa escola de futebol. A formação desportiva nas camadas jovens caminha no sentido de já não se preocupar apenas com a parte desportiva, mas também com outras vertentes, por um lado pela exigência que os “clientes” (os pais e encarregados de educação) fazem neste tipo

de oferta, e por outro a crescente exigência das federações nacionais e internacionais em exigirem estruturas multidisciplinares qualificadas.

De um modo geral estes sujeitos apontaram a necessidade de se criarem iniciativas que trabalhassem a formação dos jovens jogadores enquanto cidadãos e também no aspeto das atitudes e comportamentos. Destaque ainda para a necessidade de se trabalhar com os jovens as competências em relação à gestão dos tempos livres e de estudo. Apontam também à importância do trabalho com os pais e encarregados de educação, reforçando a necessidade de envolver os pais na academia no sentido destes desenvolverem comportamentos positivos em relação ao percurso dos filhos no futebol.

3.3 O mediador como um *investigador em contexto prático*

As respostas destes agentes vêm legitimar a necessidade do trabalho da mediação no contexto da MSC. O trabalho de proximidade que foi sendo feito ao longo da época com os diferentes agentes serviu para ir montando um plano de ação de acordo com as necessidades apontadas, indo de encontro à ideia do mediador como um *investigador em contexto prático* (Correia, 1993). De um modo global, percebe-se pelas respostas que estes agentes compreenderam quais as competências do mediador socioeducativo, sugerindo estratégias que visam a mediação dos diferentes agentes e instituições, o trabalho de educação para a cidadania com os jovens e também o trabalho de formação direcionado para os agentes desportivos e os pais e encarregados de educação. Aqui podem-se identificar 4 funções do profissional em CE (Sá Costa, Coelho & Moreira, 2007): *Coordenação e Gestão do Serviço Educativo*; *Gestão da formação*; *Coordenação educativa e mediação socioinstitucional*. Como estes autores chamam à atenção, existem uma diversidade de práticas dos mediadores socioeducativos que decorrem do contexto socioprofissional em que se inserem, existindo «(...) um denominador comum à sua prática profissional consubstancializado na tarefa de coordenar, planificar, gerir e mediar.» (Sá Costa, Coelho & Moreira, 2007: 59). Este foi o desafio que os sujeitos como parte integrante das condições contextuais colocaram ao mediador socioeducativo e isso foi aproveitado para moldar a intervenção realizada e também para deixar algumas recomendações para continuidade deste serviço educativo de mediação e que será abordado no capítulo das considerações finais.

No capítulo seguinte irá fazer-se uma análise teórica da ação realizada, partindo de um conjunto de retratos sociológicos que compuseram o retrato daquilo que foi a intervenção no âmbito deste estágio profissionalizante.

Capítulo 5 - Retratos sociológicos num contexto desportivo: reflexão sobre a ação

No capítulo anterior abordaram-se as ações que foram realizadas no âmbito deste estágio profissionalizante. Neste capítulo far-se-á uma análise teórica dessa ação, refletindo a partir de um conjunto de retratos sociológicos que estruturam a dinâmica da MSC e o futebol e também os retratos que caracterizam a heterogeneidade juvenil existente neste contexto. Este retrato será feito considerando 3 dimensões estruturantes dos quotidianos destes jovens: a escola; o tempo livre; e o futebol. Transversal a estes assuntos estará sempre associado a problemática das juventudes. No último subcapítulo será feito um retrato do papel da mediação no interior deste contexto.

A heterogeneidade resultante da complexidade dos circuitos que estes jovens da MSC se movem, como se foi constatando ao longo deste relatório, foi um aspeto fundamental no trabalho de intervenção. Ao mediador coube mediar as disposições dos diferentes percursos que estes jovens vão adotando e o modo como isso se foi repercutindo no futebol, organizando a partir daí a sua ação.

1. Um retrato sobre o papel da escola no quotidiano dos jovens

Neste ponto far-se-á uma análise da forma como a escola está presente no quotidiano dos jovens. Sabendo que este espaço ocupa, incontornavelmente, um espaço significativo no tempo destas crianças e jovens, isso acaba por ter impactos significativos no modo como os jovens constroem as suas subjetividades juvenis. A dimensão escola tem, para grande parte deles, uma imagem negativa, não enquanto espaço, mas sim no seu aspeto formal, pois nos intervalos, “furos” ou até mesmo nas faltas às aulas, os jovens desenvolvem importantes espaços de sociabilidade e de lazer. Assim, dentro deste ponto, serão abordadas duas questões centrais que é a relação do aluno com a escola e a relação da escola com a família e os impactos que isso teve e tem no sucesso/insucesso escolar dos jovens.

1.1 A escola e os jovens

Durante o trabalho realizado durante este estágio profissionalizante, identificou-se um paradoxo em relação àquilo que é o papel da escola na formação dos jovens. Paradoxalmente, a vertente formal da escola está a provocar nos alunos o seu afastamento pelo modo como conceptualiza o papel deste e se organiza pedagogicamente. Esta questão acaba por estar diretamente relacionada com a forma como a escola promove o desenvolvimento do sentido de autonomia e, ligado a este, o sentido de cidadania nos jovens. Perante as diferentes situações que o mediador foi chamado a intervir, maioritariamente ligadas à vertente escolar, foi este o retrato que se pôde fazer na relação escola-jovens e é isso que se aprofundará nos pontos seguintes

1.1.1 A percepção da escola para os jovens: um lugar aborrecido

O futebol adquire para estes jovens um importante lugar de significado e satisfação pessoal. Há um forte interesse destes jovens em viver o futebol, não só na prática, como também no seu consumo. A escola perde significado para este contexto, como com certeza para outros, porque grande parte destes jovens vivem e respiram o futebol. O facto é que a escola não consegue ser um contexto atrativo para os jovens, perdendo o interesse para outros contextos mais significativos para eles. Pedro Abrantes no seu estudo (2003) dá conta que os rapazes veem a escola «(...) como uma *prisão*, uma violência imposta aos seus quotidianos, ao seu processo de construção identitária, dominados por outras instâncias socializadoras (...)». Vítor Sil (2004) aponta que é falta de motivação que tende a levar os alunos ao insucesso escolar¹. Esta situação foi sentindo-se nos percursos escolares dos jovens da academia através do desinteresse pela escola no seu aspeto mais formal.

«Ela disse que ele adora o futebol e que grande parte dos seus tempos-livres são passados com a bola. Até na escola ele levava a bola e estava na sala de aula com ela nos pés. Referiu que é uma coisa incrível o encantamento do filho pelo futebol.» (NT50)

Piotr Mikiewicz (2008), sustentado na tese de Paul Willis (1977), afirma que nas escolas os jovens constituem grupos informais que tendem a contrariar o *sistema formal* que a escola lhes impõe. A tal incompatibilidade que já se falou não é só do futebol com a escola, é das próprias representações e significados que os jovens têm sobre os seus quotidianos: «A escola está a tentar ser importante (...) os estudantes procuram mostrar

¹ Este estudo visa, através das perspetivas dos professores, identificar quais as causas do insucesso escolar dos alunos.

vivamente que não estão interessados – estão aborrecidos!» (Mikiewicz, 2008: 98). Convém sublinhar que isto não significa que todos os jovens desenvolvem comportamentos contra o sistema escolar, existindo o que Piotr Mikiewicz (2008) denomina de *cultura de conformidade* dos jovens perante a escola. Estes comportamentos *anti-escola* não se podem interpretar em termos de classe, pois a relação entre escola e aluno terá de ser vista à luz de uma lógica contextual e individual, pois como Soraia Cunha dá conta no seu estudo, as expectativas que os jovens desenvolvem perante a escola advêm de uma (...) reflexão lógica e de um cruzamento ponderado das nossas competências, preferências, disposições e probabilidades de cumprir o expectável (...)» (2008:78) que por sua vez se constituem na perceção do sistema de oportunidades que o aluno vai tendo ao longo do percurso escolar.

Em algumas das situações, o mau desempenho escolar para os pais passou quase sempre pela hipótese de retirar o jovem do futebol. Foi sempre notória uma subvalorização de outros contextos que não a escola, sendo esta a principal dimensão no quotidiano dos jovens. À escola é atribuído um papel muito importante e as famílias, aquelas que estão relamente preocupadas com o insucesso escolar, tendem a controlar ao máximo os outros espaços que fazem parte dos tais circuitos juvenis, neste caso específico, o futebol:

«A sobrevalorização do contexto escolar nas trajetórias juvenis provoca um esquecimento social, mas também sociológico, em torno de jovens, práticas e outros percursos educativos que se passam à distância do sistema de ensino, ou em paralelo por ele» (Silva, 2010: 86)

Esta foi a perceção em relação às famílias que procuraram ajuda no mediador educativo. Na verdade o contrário também pode ser uma realidade na MSC. Logicamente que há uma maior perceção sobre as situações que chegaram ao mediador educativo, que pela preocupação das famílias, se caracterizam por colocar a escola em primeiro plano. Mas convém também referir que a escola para algumas famílias pode estar em segundo plano e que o insucesso escolar não seja motivo de grande preocupação:

«A solicitação foi feita pela psicóloga, porque descobriu que um jovem estava a caminho da sua 3ª reprovação no 6º ano e era necessário fazer alguma coisa. Decidiu falar com a mãe e o jovem (...) Neste dia estava marcado uma reunião com um jovem jogador e a mãe. Esta reunião tinha sido marcada pela psicóloga durante a semana. A reunião estava marcada para as 18h, mas sem qualquer aviso, tanto o jovem como a mãe não apareceram (...)» (NT11)

Algumas vezes, em contactos com as diretoras de turma de alguns atletas ou até com os encarregados de educação, foi ficando a ideia de que “*ele até tem capacidades, mas o comportamento e o desinteresse levam aos maus resultados*”, sendo para eles «(...) chato

os alunos brilhantes que bagunçam!» (Lahire, 2004: 118). Será só o desinteresse pela escola a única razão para o insucesso escolar? A dimensão da autonomia dos jovens também foi um aspeto que sobressaiu nestes casos que foram acompanhados e que está ligado com o fator de desinteresse dos jovens pela escola.

1.1.2 A forma escolar e o esquecimento do aluno como um ator educativo

A discussão em torno da ideia de que os alunos não são cativados pela escola, leva a que se discuta sobre um aspeto que Rui Canário (2005) aborda sobre o facto de que alunos e professores são vítimas de um mesmo problema, referindo que estes dois sujeitos são vítimas do *desgosto pelo trabalho que fazem*. Ter-se-á que falar portanto na questão da *crise da escola*, que como Almerindo Janela Afonso (2008) refere, esta não está apenas relacionado com os índices de abandono ou insucesso escolar. Estes índices do insucesso escolar são talvez um sintoma daquilo que são os problemas reais e que se poderá consubstanciar no que Alain Touraine (1997) considera ser um processo de questionamento da escola por esta já não se adequar às realidades sociais atuais. O mesmo autor acrescenta que não se poderá «(...) falar de educação quando se reduz o indivíduo às funções sociais que deve assumir» (1997: 355) e é este foi um dos fatores perspetivados como problemáticos na análise do insucesso escolar dos atletas da MSC.

A escola, segundo Rui Canário, apoia-se em «(...) processos de aprendizagem baseados na exterioridade relativamente aos sujeitos.» (2005: 69). A escola organiza a sua ação pedagógica em torno de uma metodologia transmissiva, em que o saber « (...) é identificado com a informação pré-organizada, hétero-produzida, completa e acabada (...)» (Trindade, 2009: 64), vendo os alunos como meros recetores dessa informação. O mesmo autor, noutra obra, refere que o aluno na relação pedagógica ocupa o *lugar do morto* ou do *terceiro excluído*, desvalorizando «(...) os alunos como actores educativos, [e que] por si só, [é] um obstáculo à diferenciação pedagógica (...)» (Trindade, 2011: 70). São os pressupostos político-ideológicos que orientam o modo como a relação pedagógica se processa, pois a Escola como instituição, justifica-se «(...) em função de um determinado conjunto de compromissos políticos, sociais e culturais que transcendem as decisões e a vontade individual dos sujeitos (...)» (Trindade, 2009: 57). A dimensão de *autoridade* acaba assim por ter um papel crucial no modo como a relação pedagógica se estrutura nas escolas (Trindade, 2009), pois mesmo que os diferentes sujeitos concetualizem esta relação de modo diferente, têm que se orientar pelos princípios que lhes são impostos, mais ainda

quando falamos do papel das crianças e dos jovens e das assimetrias de poder de decisão existentes.

Aos atletas da MSC sentiu-se que uma das causas para algum do insucesso escolar, se prendeu com a falta de competências de autonomia, que a escola, de forma controversa, está a despoletar. Esta questão está ligada àquilo que Stoer e Magalhães (2005) chamam de uma *neomeritocracia*, que se vem consubstanciando em discursos que defendem a *excelência académica* através da transmissão de um conhecimento que se deverá traduzir em competência e *performance*. Já Correia e Matos (2001) corroboram nesta perspetiva da escola ao considerarem que um conjunto de disposições pedagógicas têm sido desenvolvidas na resolução dos problemas sociais através de uma cidadania que se concetualiza em relação ao *mercado (das oportunidades)* e que reclama uma nova meritocracia. Nas escolas os alunos são preparados para enfrentarem a lógica do capitalismo flexível, «Ao ser conceptualizado como “competência flexível” o conhecimento, tal como a modernidade o definiu, potencialmente emancipador, muda de natureza.» (Stoer & Magalhães, 2005: 89).

Esta lógica escolar está a ter impactos no modo como os jovens se integram na escola e o esquecimento do aluno como ator reflete-se nos resultados escolares. O “ofício de aluno” ou a *alunização* da juventude (Correia & Matos, 2001), consubstancia-se nas «(...) figuras juvenis *agarradas* às figuras de alunos/as, reconhecendo-se na escola que aquelas últimas estão mais em consonância com os seus propósitos.» (Silva, 2010: 86), e que traz consigo uma outra questão que acaba por ser central no modo como se perspetivou o insucesso escolar de alguns atletas da MSC, que é o conceito de autonomia.

1.1.3 A ausência de autonomia e os maus resultados escolares

Ao longo da intervenção na MSC, muitos dos problemas identificados, associados ao desinteresse pela escola, este ligado ao facto de se ignorarem as crianças e jovens como atores no processo de aprendizagem, promovem também a pouca capacidade de autonomia dos jovens em gerirem os seus tempos livres e de estudo. As conceções pedagógicas tendem a colocar as crianças e os jovens perante uma lógica pedagógica que tende a inibir os aspetos da promoção do desenvolvimento da criatividade e da descoberta, ou seja, do desenvolvimento do sentido de autonomia, dando lugar a uma lógica mecanizada e de memorização de conteúdos. Paulo Freire denomina este tipo de ensino de *ensino bancário*:

«É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que

pese o ensino “bancário”, que deforma a necessário criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.» (1996: 13)

Esta questão está diretamente relacionada com o princípio da escola democrática e o modo como o sistema educativo concetualiza e promove essa tal democracia. Elisabete Ferreira (2007) refere que a autonomia escolar está ligada ao conceito de democracia, mas que, no caso específico dos jovens em terem uma participação ativa na escola, não passa de uma ilusão cujos alunos na verdade não têm grandes possibilidades em ser verdadeiramente atores educativos. Já Rui Trindade refere que a escola não estimula nos jovens o desenvolvimento de competências cognitivas, relacionais e éticas para uma sociedade democrática e do conhecimento «(...) impedindo-os, num segundo momento, de se autonomizarem de um ponto de vista intelectual e cívico.» (2011: 72). Deste modo «(...) A ausência de diálogo e de participação pode contribuir para que os alunos poucos dispostos a aprender terminem desvinculando-se do processo de aprendizagem» (Marchesi, 2004: 67). O mesmo autor dá conta, no seu estudo, que alguns alunos são tidos como ingénuos e sem legitimidade para poderem ter opinião nos diferentes níveis de ação na escola. Constatase por isso que a escola é um espaço, que pelo modo como é concetualizado e estruturado em termos das metodologias pedagógicas, não dá azo a que as crianças e os jovens tenham liberdade para desenvolverem as tais competências que lhes possibilitem ferramentas para desenvolver uma ação democrática. Para Pappamikail, a

«(...) liberdade, tal como a independência, devem ser entendidas como condições favoráveis ao desenvolvimento das próprias motivações, ao constituírem o espaço (maior ou menor), para o desenvolvimento e exercício das competências (por via da redução dos obstáculos à ação) que constituem os “ingredientes” da autonomia, daí a relação contingente entre os três conceitos/processos.» (2010: 406)

Se como já vimos a escola tende a limitar o espaço de liberdade dos alunos, quer em termos da relação pedagógica, bem como ao nível da organização escolar, a liberdade, segundo a tese de Pappamikail, não se consubstancia na promoção de condições que proporcionem os tais ingredientes para o desenvolvimento da autonomia. Neste sentido, alguns autores (Trindade, 2009; Canário, 2005; Perrenoud, 2005) propõem conceções pedagógicas que promovam a tal consciência democrática e que no fundo criem condições para que os jovens se consigam autonomizar. Canário (2005) propõe o desenvolvimento de *comunidades de aprendizagem* no interior das escolas, em que professores e alunos, de acordo com os seus papéis, criem condições para a constituição de um ambiente positivo

para ambos. No fundo o que está implícito na ideia do autor é que se promova o que Perrenoud (2005) chama de *aprendizagem da responsabilidade*, não só para os alunos, bem como para os professores. Já Rui Trindade defende uma mudança para um paradigma pedagógico da comunicação, em

«(...) que o centro da actividade educativa não são os alunos mas as interações que estes estabelecem com o património cultural que os planos de estudos consagram e, em função deste, uns com os outros e com o meio físico, social e cultural que os envolve.» (2009: 92)”

O desenvolvimento da autonomia nos jovens passa como se constatou, pelo desenvolvimento de um clima de aprendizagem verdadeiramente democrático. E cabe aqui introduzir um outro conceito importante nesta análise, o de cidadania. Se à escola cabe o papel de educar para a cidadania e se este conceito está diretamente relacionado com a questão da autonomia, pois a primeira «(...) passa antes pela *construção de meios intelectuais*, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidades de se expressar, de negociar, de mudar o mundo.» (Perrenoud, 2005: 31), então estamos perante um paradoxo. A escola tem como missão educar para a cidadania, mas por um lado inibe a possibilidade das crianças e os jovens desenvolverem competências de autonomia através de uma ação democrática e isso como se verificou durante o estágio na MSC foi um fator que contribuiu para os maus resultados escolares.

1.1.4 Escola como um espaço emancipador?

O desenvolvimento de uma cidadania democrática na escola está, como já se viu, fortemente ligada com os pressupostos político-ideológicos do sistema educativo. Neste sentido faz todo sentido neste trabalho aproveitar a questão que Leonor Torres faz a propósito da capacidade da organização escolar atual em desenvolver nos/as alunos/as uma aprendizagem de uma cidadania democrática: «À luz desta nova narrativa elitista, restará algum espaço, na organização escolar, para o desenvolvimento de uma educação emancipatória dos sujeitos baseada na aprendizagem da cidadania democrática?» (Torres, 2011: 104). Como se viu, a escola, subjugada às demandas economicistas, tende a preparar os alunos para o mundo do trabalho esquecendo-se de uma educação para a cidadania, ainda que esteja presente nos discursos políticos «(...) uma visão entusiasmante e encantatória da educação, acentuando sobretudo as suas valências emancipatórias em detrimento das suas funções regulatórias (...)» (Correia & Matos, 2001: 94) e que na prática se traduzem em conceções contrárias:

«(...) a problemática da educação para a cidadania evidencia tendências para um corte relativamente às tradições da educação política, da educação crítica e emancipatória e, por vezes, até mesmo face às versões social-democratas da educação cívica e da educação para a cidadania democrática.» (Lima, 2005: 73)

Phillipe Perrenoud (2005) considera que a escola deverá alterar consideravelmente alguns dos pressupostos que estão instituídos, apontando que se deverão desenvolver uma prática da responsabilidade e da democracia. Em relação à questão da *responsabilidade*, muitos dos problemas surgidos ao longo do ano letivo, associados à falta de autonomia para os jovens gerirem o seu quotidiano, estiveram também ligados com a falta de responsabilidade por parte dos atletas. Convém sublinhar que esta situação da ausência de competências para autonomia não está apenas ligada com a tal *forma escolar*, mas também com a forma como os pais perspetivam o dia-a-dia dos filhos. Alguns pais desenvolvem também comportamento protetores em relação aos percursos dos filhos, inclusivamente, no que toca aos percursos escolares dos filhos

«Ela concordou, e referiu sentir-se culpada por essa situação, porque até ao 6º ano, era ela quem lhe fazia os resumos das disciplinas. Referiu mais uma vez que este filho tinha sido muito mal habituado, por ter sido uma criança muito desejada, traduzindo-se depois numa vinculação muito forte.» (NT31)

Alain Touraine refere que tanto a «(...) instituições escolar, como a instituição familiar, devem (...) combinar o mais possível as expectativas da personalidade com as possibilidades oferecidas pela envolvência técnico-económica.” (1997: 362), isto é, dever-se-á conjugar o *campo da identidade* com o *campo da instrumentalidade* no processo educativo da criança ou do jovem. O trabalho de acompanhamento aos jovens atletas passou por ter a identidade e a sua individualidade, como um fator a ter em conta no trabalho, tanto em relação aos seus gostos e expectativas, como à forma como traduzem na prática esses modos de estar. Deste modo, um trabalho que pretendia ser uma educação para cidadania, teve de passar por um trabalho de «(...) debate e, portanto, tempo para pensar, para se expressar, para ouvir e compreender os pontos de vista contrários e para buscar compromissos.» (Perrenoud, 2005: 37)

Em jeitos de conclusão, a ausência de autonomia nos jovens foi identificado como um dos fatores que contribuiu para o insucesso escolar, acabando por resultar num paradoxo de ser a própria escola que não estimula os jovens a desenvolver esse sentido. Para além destes fatores que se discutiu neste ponto, far-se-á também uma análise em relação ao envolvimento que as famílias têm nos percursos escolares dos filhos e o impacto que isso tem nos resultados.

1.2 O papel dos pais no acompanhamento escolar

O acompanhamento dos pais aos percursos escolares dos filhos foi também um fator que teve uma relevância na ação desenvolvida e inclusivamente nos próprios resultados escolares dos jovens. Partindo do pressuposto a relação escola-família representa um aspeto importante nos percursos escolares das crianças e jovens, na MSC este foi um ponto em que algumas das situações o não acompanhamento, por razões divergentes, contribuiu para o insucesso escolar. É importante sublinhar que esta relação deve ter em conta o papel que o aluno tem em conseguir mediar a interação escola-família. Estas questões serão nos pontos seguintes aprofundadas.

1.2.1 A relação entre o acompanhamento dos pais aos percursos educativos e os resultados escolares

Um dos fatores relacionados com a questão do insucesso escolar de alguns dos jovens acompanhados, e que foi possível identificar, esteve relacionado com as deficiências da comunicação entre a família e as escolas. A fluidez da comunicação entre a escola e a família representa uma importante dimensão para o sucesso escolar dos alunos:

«Em geral, para melhor compreender tanto a génese dos insucessos escolares como o acaso das reformas, é indispensável entender no seu conjunto o sistema de comunicações que funciona entre a família e a escola.» (Perrenoud, 2001: 30)

Por diversas razões, foi possível perceber-se que muitos pais e mães não mantêm uma relação com as escolas que lhes permita ter um acompanhamento adequado aos percursos escolares dos filhos.

Algumas das situações mostraram que por diferentes razões, os pais e as mães vão tendo dificuldade em acompanhar os percursos escolares dos filhos, pelo menos num modo de *relação direta*² (Perrenoud, 2001).

«A situação é bastante preocupante e aliado a isso a ausência/falta de tempo da mãe, tendo em conta que o pai está emigrado e ainda tem outro filho mais pequeno» (NT43)

«A mãe assumiu que também tinha culpa na situação por não conseguir acompanhar o percurso escolar do filho. Referiu que estudava em Coimbra e trabalhava ao mesmo tempo, não conseguindo fazer esse acompanhamento.» (NT50)

² Este autor considera que é uma ilusão considerar-se que as famílias que não estabelecem uma relação direta com a escola (presença em reuniões, consulta dos cadernos e boletins escolares, visita ao professor, telefonema ou envio de recados), não se relacionam com a escola. O autor acrescenta que o papel da relação indireta adquire uma função importante, principalmente devido ao papel que a criança ou jovem tem na função de *arbitrar* essa relação.

A falta de uma *relação direta* deveu-se a razões divergentes, mas que ambos tiveram repercussões nos percursos escolar do jovem. Estas situações vão ao encontro da ideia que Ana Diogo (2010) apresenta sobre a composição social nas escolas, que terá de ser percecionada a partir de uma *perspetiva contextual*, não se podendo interpretar a ausência dos pais e mães na escola apenas pelo espectro de uma clivagem cultural, ou seja, entre uma cultura escolar e uma cultura familiar. A ideia da escola como uma arena de jogo entre atores torna este espaço complexo com as famílias a desenvolverem as suas próprias estratégias e a escola a poder reagir a isso (Diogo, 2010).

O acompanhamento dos pais/mães aos percursos escolares dos filhos, seja por razões profissionais, familiares ou académicas, levou que estes/as tivessem de se desresponsabilizarem, nalguns casos confiando que as coisas iam correndo bem e noutros porque era praticamente impossível fazer esse acompanhamento. Convém realçar um dado identificado no estudo de Soraia Cunha (2012), referindo que há uma maior preocupação dos pais no sucesso escolar dos filhos no ensino secundário do que em relação ao 3º ciclo, devido «(...) à aproximação do ingresso no ensino superior e da necessidade que tal acarreta em que o aluno tenha bons resultados». (2012: 63). Esta situação poderá também levar que estes pais e mães tendam a preocupar-se menos com o percurso escolar dos filhos, pois grande parte dos atletas, frequentavam o 2º e 3º ciclos. Há também que ter em conta que estes jovens são também agentes importantes no modo como é feita a relação escola-família.

1.2.2 A criança/jovem como mediador da relação escola/família

É importante sublinhar que os jovens têm/tiveram um papel muito importante na ligação escola-família, conseguindo, nalguns casos, omitir e filtrar algumas informações e impedir que se estabelecesse essa relação. Os alunos são no fundo uns mediadores da relação escola-família, pois eles estando em contacto quotidianamente com os dois contextos, «(...) sabe[m] o que pode[m] e quer[em] contar e o que é preferível silenciar.» (Silva, 2003: 292):

«Referiu que os professores o apanharam de ponta, pondo de lado aqueles que estão a ter maus resultados, principalmente a professora de matemática. Tinha uma série de recados da escola que ele não mostrou aos pais.» (NT38)

«Começou por dizer que o filho lhe tinha mentido durante o ano letivo todo. No 1º período tinha tirado 3 negativas e no 2º chegou às 6, conseguindo sempre esconder da mãe.» (NT50)

Perrenoud (2001) dá conta que estes atores têm um papel muito importante nesta relação, pois estes assumem-se como árbitros destas relações. Estes mensageiros ou os *go-between*, têm o poder de «(...) tornar possíveis ou, pelo contrário, destituir de sentido as comunicações diretas» (Perrenoud, 2001: 30). Em alguns casos foi perceptível que o controlo da relação entre a escola e família por parte do jovem, serviu para mostrar que este está «(...) consciente de que é o objecto e a aposta das trocas entre professores e pais, estando decidido se puder, a controlar a comunicação a seu favor» (Perrenoud, 2001:32). Alguns jovens aproveitaram a incapacidade dos pais em terem em acompanhamento mais próximo da escola para usarem isso em seu favor, como forma de se protegerem e gerirem o seu percurso na escola como lhes mais agradava.

Na análise da relação escola-família, há tendência de colocar o ênfase nestas duas dimensões, sendo algumas vezes esquecido o aluno como um importante ator nesta relação. Mesmo ao nível da investigação nota-se que é dada uma especial atenção à questão da cultura escolar vs. cultura familiar, esquecendo muitas vezes esta variável que, no contexto da MSC, se revelou relevante em alguns dos problemas identificados.

2. Os tempos juvenis para além da escola

No ponto anterior abordou-se o papel que a escola tem nos percursos juvenis das crianças e dos jovens. Os jovens desenvolvem uma espécie de luta para reclamarem mais tempo livre, um tempo onde podem experimentar atividades significativas, desenvolvendo as suas sociabilidades e também experimentarem atividades de lazer. O *espectro do tempo livre* (Elias & Dunning, 1992) é assim um espaço em que os jovens tentam trazer para si o maior domínio possível. Os constrangimentos aos tempos livres, colocados pelos pais e outras dimensões como a escola, acabam por inibir os jovens de vivenciarem experiências importantes, especialmente, na dimensão das sociabilidades. A sociedade em geral tende a procurar soluções que consigam controlar ao máximo estes percursos, sabendo que os suportes de confiança como o Estado e a família estão cada vez mais frágeis (Silva, 2008)

«Diríamos mesmo que estamos em presença de uma *fase da vida* mais propensa à *experimentação* do social, ou então, de outro ângulo, poder-se-á afirmar que os jovens são aqueles que mais se encontram envolvidos em múltiplos contextos formais e não-formais de interacção, mas que, paradoxalmente, dispõem de um mais curto percurso experiencial na gestão das diferentes lógicas de acção.» (Palhares, 2008: 114)

Para Brenner *et al* (2008) os tempos de lazer se podem constituir para os jovens como um tempo «(...) de liberdade de escolha (...) como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e exercício efetivas nas relações sociais.» (2008: 30).

Na verdade os jovens, em específico os da MSC, veem os seus tempo altamente controlados havendo sempre a tentativa dos pais em sobrepor aquilo que são as suas expectativas em relação ao presente e futuro dos filhos, definindo aquilo que é ou será melhor para eles. Ainda assim os jovens reagem a esse controlo e estabelecem um *jogo de corda* (Pais, 2012) com os pais, tentando conquistar aquilo que para eles é realmente significativo.

2.1 Os tempos (pouco) livres dos jovens

Muitos dos jovens da MSC confrontam-se com um grande controlo em relação aos seus tempos livres por parte dos adultos. Estes jovens aproveitam ao máximo todos as “oportunidades” da libertação deste controlo, para desenvolverem modos de estar diferenciados daqueles que têm noutros contextos e isso é tido como um importante espaço para que eles se desenvolvam socialmente

«No contexto de menor controle das gerações adultas, os jovens elaboram subjetividades coletivas em torno de culturas juvenis. Há uma tendência da sociedade em enxergar nessas culturas traços de marginalidade, um tempo social potencialmente negativo (...)» (Brenner et al., 2008:30)

Os tempos libertos do controlo adulto são assim vistos como espaços negativos e perigosos para os jovens, sendo que estes veem os seus quotidianos altamente ocupados e institucionalizados por forma a limitar-lhes o tempo que possa ser usado livremente por eles. A escola, por exemplo, mesmo no período para além das aulas, marca bastante esses tempos.

2.1.1 Os tempos livres marcados pelo campo escolar

Os tempos livres dos jovens, mesmo fora do horário escolar, estão irremediavelmente marcados pela escola. Deu-se conta na problematização que em média os jovens, no 2º e 3º ciclos, passam cerca de 24 horas³ semanais na escola, acrescentando ainda os tempos para a realização dos trabalhos de casa, os estudo para os testes e exames. Os discursos atuais, em torno da educação das crianças e dos jovens, prezam a excelência

³ Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho de 2012

académica através de uma *obsessão avaliativa* que pretende por um lado reforçar a autoridade do Estado em relação ao que se ensina e, por outro, introduzir pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino (Afonso, 2008). Como referem Stoer e Magalhães, «A mediação efectuada pela “avaliação” é crucial na estrutura argumentativa do discurso neomeritocrático (...)» (2005: 37), ou seja, é fundamental para se relevarem os «(...) valores da disciplina, do rigor e da autoridade considerados indissociáveis de um modelo de ensino-aprendizagem de qualidade (...)» (Torres, 2011: 103) e que já se fez referência no ponto 1 deste capítulo.

Nas escolas estes fatores vêm assim dar uma especial importância aos espaços e tempos não curriculares, os tempos livres, «(...) transformados nestas [e por estas] instituições em relevantes momentos de reforço e de apoio às aprendizagens formais.» (Torres, 2011: 103). Os pais encarregados de educação são assim “obrigados” a procurar soluções que tendam a colocar os filhos em atividades extraescolares de acompanhamento e apoio ao estudo. Muitos dos casos que foram acompanhados, a primeira solução que os pais tomavam era colocar os filhos em explicações ou salas de estudo, aumentando-lhes a carga de trabalho relacionada com a escola e em contrapartida, reduzindo o tempo livre destes atletas. O tal *mercado das explicações* (Afonso, 2008) ou a *crescente indústria de ensino* (Correia & Matos, 2001), tornam-se uma solução para os pais e encarregados de educação e um importante complemento para as próprias instituições educativas:

«(...) para atender várias solicitações: os alunos precisam de passar nos exames externos, com classificações o mais elevadas possível, de modo a colocarem-se em situações mais vantajosas no acesso a outros graus de ensino (...) os estabelecimentos de ensino (tal como os próprios professores) terão em conta cada vez mais os resultados dos seus alunos porque é isso que pode igualmente gerar vantagens comparativas (...)» (Afonso, 2008: 32).

A importância que o tempo extraescolar adquire nas estratégias pedagógicas da escola atual, acaba assim por reforçar a *alunização dos jovens*⁴, que «(...) não incide, apenas, no tempo da sua permanência na escola, mas tende a invadir-lhes a vida (...) patente na forte centralidade atribuída aos trabalhos de casa no contexto do trabalho escolar dos jovens.» (Correia & Matos, 2001: 97). Deste modo, estes mecanismos de apoio ao estudo, seja no interior da escola como em instituições externas à escola, adquire um importante papel na promoção de sucesso escolar às crianças e aos jovens, mas também assume-se como um importante espaço de custódia e de ocupação dos tempos livres,

⁴ José Alberto Correia e Manuel Matos definem a *alunização da juventude* como resultado da escola “exigir” que os jovens assumam um *ofício de aluno*, tornando « (...) impossível a convivência entre o jovem e o aluno (...)» (2001: 98) no espaço escolar.

desresponsabilizando os pais por esses tempos. Assim, para além dos espaços de apoio ao estudo, existem também outro tipo de atividades que se consubstanciam na tal ocupação dos tempos livres das crianças e jovens. Sentiu-se que muitos dos atletas da MSC sofrem com este problema, um problema que se poderá denominar como uma institucionalização dos tempos livres.

2.1.2 A institucionalização dos tempos juvenis como forma de prolongar o controlo adulto

O campo escolar desempenha um importante papel na organização dos quotidianos das crianças e dos jovens, por resolver dois problemas que se colocam aos pais e encarregados de educação, por um lado em relação «(...) aos riscos do quotidiano [e por outro] quanto às expectativas do futuro (...)» (Correia e Matos: 2001: 97). O receio dos pais em deixar os filhos gerir os seus tempos livres autonomamente apresenta-se assim como motivo para que os pais procurem soluções para manter os filhos controlados, não só em relação a soluções educativas (salas de estudo e/ou explicações), mas também ao nível de atividades ligadas ao desporto ou às artes. É de destacar que estas atividades grande parte das vezes não partem da escolha das crianças e dos jovens, mas sim a partir daquilo que os pais acham que será melhor para os filhos:

«O Prof. N aconselhou-o proporcionar ao filho 2 treinos por semana. O pai disse que era difícil porque o filho estava envolvido, para além do futebol, na natação e karaté. Na natação, embora o filho quisesse sair, ele considerava que ele deverá continuar porque lhe faz bem e que também a irmã ia com ele e assim era uma forma de facilitar a “logística” em levá-los para as aulas. »(NT21)

A ordem é manter os jovens ocupados de modo a contrariar os tais *riscos do quotidiano* e se possível promover também um desenvolvimento positivo que permita um bom desempenho na escola

«O pai referiu que não permitia essa desistência porque já se tinha comprometido no início da época e agora tinha de ir até ao fim. Depois disse que deixava o filho tomar a decisão, com a condição que depois assumisse uma outra modalidade. Na opinião deste pai, o desporto é muito importante para o desempenho social e escolar dos jovens, é um escape à rotina» (NT22)

Os tempos monocromáticos, os tempos de natureza institucional, e os tempos policromáticos, de natureza sociabilística (Pais, 2001), são colocados em oposição, sendo os primeiros vistos para os pais como preferenciais na ocupação dos tempos livres dos filhos. Em alguns acompanhamentos realizados aos jovens da MSC, foi perceptível que havia alguns problemas em termos da gestão e organização dos seus tempos. Muitos destes

atletas têm os seus tempos completamente ocupados, principalmente através da escola e de outras atividades extracurriculares:

«Mas, o que mais me preocupou foi ele andar num conservatório de música e para além das disciplinas comuns tem mais 3, além de outras atividades que faz nos tempos livres, o futebol e a capoeira. Senti que de facto este jovem está sobrecarregado no seu quotidiano e precisa de uma grande ginástica para conseguir gerir tudo (...) O team-manager referiu que há umas semanas atrás o miúdo não conseguia treinar porque andava de rastos, *completamente estourado*.» (NT47)

O tempo desocupado dos jovens é motivo de preocupação para os pais, não só por estarem incapacitados de poderem supervisionar esses momentos, sobretudo por motivos profissionais, mas também por considerarem que nesses tempos os jovens não desenvolvem atividades que sejam significativas para o desenvolvimento deles. Para os pais a tentativa de evitar que os filhos ocupem os seus tempos livres através de um *ócio improdutivo* ou da *cultura da inatividade* (Gomes, 2005) ou do *meaningless leisure* (Siegenthaler e Gonzalez, 1997), tende que os primeiros retirem autonomia aos jovens em gerirem o tempo livre. Deste modo a autonomia relativa que João Teixeira Fernandes fala (2005), relacionando os conceitos de *agência* em termos de escolha do tipo de atividades de lazer escolhidas para a ocupação do tempo livre, está fortemente condicionada na vida destas crianças e jovens. Pegando na teoria de Carles Feixa (1998) da metáfora do *relógio de areia*, observa-se que a capacidade de *bricolage*⁵ está muito limitada, não só como já se viu pela vertente escolar, assim como pelo campo parental e ainda das condicionantes sociais, cujos diferentes capitais têm uma importante influência. A relação tempo-espço é assim quotidianamente regulada e ritmada pelas instituições em que as crianças e os jovens se inserem, pelas normas sociais e pelos costumes (Pais, 1989).

A redução da autonomia na gestão do tempo livre e, consequentemente na escolha das atividades de lazer dentro deste, acaba por ter repercussões no desenvolvimento social das crianças e dos jovens. A possibilidade dos jovens poderem aceder a atividades de lazer significativas para eles poderá ter impactos positivos no desenvolvimento destes, nomeadamente na questão do desenvolvimento da autonomia e da noção de cidadania.

2.1.3 A relação do tempo livre e do lazer na construção das subjetividades juvenis

A institucionalização do tempo livre e a consequente limitação desse tempo acaba por ter um importante papel na construção da identidade destes jovens, seja pela limitação

⁵ O autor refere que a capacidade de *bricolage* relaciona-se com o espaço que os jovens têm de contextualizar e recontextualizar objetos e símbolos, dando-lhes eles próprios os seus significados

em si como também nas estratégias que estes jovens desenvolvem para contornar essas limitações. Como Pais refere, e se foi dando conta ao longo dos subcapítulos anteriores, há um campo de tensões entre a dimensão parental e a dimensão dos grupos de pares:

«Com efeito, as identidades juvenis alimentam-se de socializações familiares mas também absorvem influências dos grupos de amigos. Esta dualidade relacional – com correspondentes efeitos identitários – não é isenta de conflitos e negociações. Entre *regras enunciadas* e *regras cumpridas* há um terreno de jogo que coloca, frente a frente, a autoridade dos pais e a autonomia dos jovens.» (Pais, 2012: 95)

A busca da autonomia dos jovens perante a gestão dos seus quotidianos implica, por um lado, os seus imaginários e as suas preferências e, por outro, aquilo que são as regras e imposições dos pais fruto dos seus imaginários em relação à construção identitária dos filhos, em que a «(...) convivialidade familiar é, com efeito, um laboratório de experiências e tensões cuja fórmula de equilíbrio passa pelos usos que se fazem dos seus tempos de estudo e de lazer» (Pais, 2012: 104).

A liberdade para que os jovens construam os seus próprios *circuitos* constitui um importante espaço da construção da sua própria identidade juvenil e muito desses circuitos acabam por ter no tempo livre e no lazer espaços de expressão nos quais os jovens constroem as suas subjetividades identitárias. Para Brenner *et. al.*:

«(...) é preciso considerar o lazer como tempo sociológico, no qual a liberdade de escolha é elemento preponderante e se constitui, na fase da juventude, como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e exercício de inserção efetiva nas relações sociais.» (2008: 30)

Não se está aqui a tentar defender que os jovens poderão fazer aquilo que realmente lhes apetece, mas sim de criar condições para que lhe seja proporcionada uma cultura da responsabilidade e que ao mesmo tempo consigam ter algum espaço fora do controlo adulto. Como Araújo (2005) refere a falta de liberdade para o uso do tempo livre está associado à falta de autonomia nas crianças e nos jovens. O tempo espontâneo e da aventura são substituídos por um tempo controlado e na grande parte das vezes institucionalizado (Araújo, 2005). No caso das crianças e jovens da MSC, pelo menos aqueles que foram sendo acompanhados, foi-se observando que estes estão bastante ocupados durante os seus tempos livres, deixando pouca margem para que possam utilizá-los de forma livre e espontânea.

«Referiu que as crianças de hoje em dia estão de tal forma controladas que não conseguem desenvolver as suas autonomias, nem a própria criatividade. As crianças e os jovens “estão presos” dentro de casa ou em contextos controlados pelos adultos.»(NT15)

Alguns autores consideram que o espaço do tempo livre e do lazer são fundamentais para o desenvolvimento dos jovens. Caldwell e Witt (2011) consideram que a liberdade de escolha de atividades de lazer durante o tempo livre são formas ideais para que as crianças e os jovens desenvolvam a autonomia. Hemingway (1999) dá conta que características como a autonomia, participação, confiança, cooperação e desenvolvimento, características que fortalecem um capital social para o exercício da cidadania, podem ser desenvolvidas no âmbito do lazer.

Os tempos livres e espaços de lazer consubstanciam-se assim como importantes espaços para os jovens desenvolverem competências importantes para a construção das suas identidades e também para desenvolverem um sentido de cidadania. Observou-se que tanto na escola como fora dela, estes tempos tendem a ser muito limitados e controlados, evidenciando uma conjuntura que pretende que os jovens se orientem por trajetos ditos “normais” e desejáveis pela sociedade.

«Referiu que o filho andou sempre num determinado colégio, mas que pela baixa exigência desse colégio optou por coloca-lo este ano letivo num outro colégio só de rapazes (...) Referiu que o filho ainda está muito ligado ao antigo colégio e que de vez em quando ainda lá vai ter com os amigos que lá deixou. Referiu também que o filho é gozado por andar num colégio só de rapazes e que por isso o faz querer mudar (...) Neste momento é normal que ele queira conviver com jovens do sexo feminino, coisa que nem na escola nem na MSC encontra.» (NT49)

Ainda assim os jovens tendem a contrariar essas regras através da negociação com os pais ou mesmo através do desrespeito das regras instituídas, através de uma «(...) espécie de *jogo de corda* em que uns puxam para o lado do respeito das regras e outros para o lado do seu incumprimento.» (Pais, 2012: 97).

2.1.4 As estratégias dos jovens para escapar ao controlo adulto

Alguns pais encarregados de educação dos jovens que foram sendo acompanhados pelo mediador, face aos maus resultados escolares, foram impondo castigos como a retirada do futebol, impedir os filhos de ver televisão, ir à internet, jogar *playstation* e ou até de sair com os amigos:

«Em casa refere que ele não se comporta convenientemente, principalmente, na forma como fala com os pais. Disse que o tinha castigado, tirando-lhe a *playstation*, a televisão e o computador e proibindo-o de ir ao facebook» (NT39)

Emerge assim o tal *jogo de corda*, no qual os pais «(...) centralizam as suas estratégias educativas na defesa de valores considerados fundamentais e os filhos jogam ao ataque na conquista de novos espaços de autonomia.» (Pais, 2012: 97).

Os jovens desenvolvem estratégias para contornar as limitações que lhes são impostas, seja em relação aos castigos, como também às regras que são colocadas pelos pais no dia-a-dia. Como Feixa (1998) refere, é no tempo livre e nos espaços intersticiais do tempo institucionalizado que as culturas juvenis se constroem. É nesses espaços que os jovens conseguem libertar-se dos constrangimentos que lhes são impostos, corroborando com a ideia de que os jovens de hoje reivindicam «(...) o inconformismo como atributo da sua geração (...)» (Pais, 2012: 28). De forma astuta eles conseguem contornar as imposições dos pais, sendo por vezes “apanhados” na sua fuga:

«Reparou há uns dias que ele tinha desrespeitado as regras porque viu que ele tinha atualizado o facebook, mas que ainda iria conversar com ele sobre isso.» (NT39)

Desenvolvem também estratégias para demonstrar aos pais que estão a entrar no bom caminho, para conseguirem obter alguma recompensa:

«Referiu também que o marido vê a melhoria dos resultados do DI na escola, como uma estratégia para ele ter festa de anos, já ele que fará anos daqui a 2 semanas, mas só fará uma festa no final do ano letivo, caso as coisas corram bem.»(NT50)

Utilizam também outro tipo de estratégias para “testar” os pais em relação aos castigos impostos, «(...) os jovens costumam usar uma estratégia de pequenos avanços – *pé ante pé* – assim a modos de como quem apalpa terreno, Se constatarem não haver resistência, vão sucessivamente avançando (...)» (Pais: 2012: 97):

«O pai disse que ainda mantém os castigos lá em casa, mas que outro dia chegou a casa e o viu sentado no sofá a ver a tv, olhando para ele como se estivesse a fazer um teste a ver o que o pai dizia sobre a situação.» (NT48)

Além das estratégias de fugas aos castigos estes jovens aproveitam também os tais *espaços intersticiais* de tempo institucionalizado, inclusivamente, no interior da MSC. Estes jovens aproveitam o tempo antes do treino e depois do treino para sociabilizarem e fazerem asneiras. O balneário é um espaço muito importante para estes jovens, pois lá conseguem estar livres do controlo adulto.

«Um team-manager que lá estava queixou-se que os atletas tinham um comportamento incorreto no balneário e que não conseguia dominá-los. O coordenador referiu que não se preocupasse muito, apenas que deixasse que esse mau comportamento ultrapassasse o limite do razoável e que impedisse que esse barulho foi perceptível por parte dos responsáveis do estádio.

Ele disse que compreendia certas coisas que se fazem nos balneários, recordando as brincadeiras que também fazia quando era mais novo.» (NT9)

O balneário representa um importante espaço para estes jovens. De um modo geral o lugar do balneário tem um valor simbólico muito grande para quem está dentro do futebol. É neste espaço que os jovens vivenciam momentos significativos para eles próprios, é um momento de sociabilização muito importante para eles, não só ao nível do futebol, como também ao nível social.

3. O retrato do futebol nos quotidianos juvenis

O futebol afigura-se como uma modalidade com um peso muito forte no *habitus cultural*, não só da sociedade portuguesa⁶, bem como a nível global. Será por isso importante refletir de que forma é que as crianças e os jovens da MSC veem o futebol, como o praticam e também como o consomem. A oferta existente em torno das academias direcionadas para a formação e prospeção de jovens talentos é um sinal do forte caráter de mercado que o futebol tem nos dias de hoje. Para além disso existe também oferta não só em termos de prática, como também em termos de consumo de produtos ligados à modalidade, que vão desde artigos de marcas desportivas (camisolas dos clubes e seleções, chuteiras, equipamento, etc.), aos jogos de computador, a conteúdos digitais (internet, televisão), etc.. Aliado a isto uma forte atenção mediática é dada ao futebol, ajudando a que este consiga seduzir ainda mais as crianças e os jovens e reforçando também um *habitus cultural* em relação a esta modalidade. A tendência é dos jovens absorverem esses conteúdos e a partir daí construírem os seus estilos e desenvolverem os seus imaginários a partir dessa exposição, pois «(...) os *media*, em geral, expressam e constituem os consumos e os estilos de vida através de uma presença forte de matérias sobre estas temáticas.» (Henriques, 2005: 1921).

O desporto passa a constituir-se como um forte mercado altamente profissionalizado e mediatizado, sendo o futebol um exemplo cabal disso. Nos próximos subcapítulos far-se-á um retrato sobre o impacto que o futebol tem no quotidiano dos jovens, começando-se pelo papel que este tem na construção das identidades juvenis.

⁶ Segundo o livre de estatísticas do desporto em Portugal (2009), o futebol é a modalidade com mais praticantes federados no país

3.1 O futebol como espaço de construção de identidade dos jovens

O futebol é um campo que grande parte dos jovens da MSC adora, seja na vertente da prática, como no consumo cultural do mesmo. Ainda que em muitos destes jovens, como se verá mais à frente, as expectativas dos pais se sobrepõem às próprias expectativas, é notório que há um envolvimento muito forte destas crianças e jovens na modalidade e isso não se circunscreve apenas ao espaço da MSC. Os jovens desenvolvem um *capital desportivo* direcionado para o futebol nos diferentes espaços sociais em que se inserem (Marivoet, 1996).

A bola acompanha estes jovens e faz parte dos seus imaginários, muito devido à projeção mediática que alguns jogadores de topo têm. Muitos dos estilos que adotam, tanto ao nível das marcas que vestem, dos penteados ou das chuteiras de uma determinada marca, advêm disso mesmo. Estas culturas juvenis no domínio de futebol são resultado, principalmente, de uma cultura visual exposta (...) primordialmente nos *media* e nas novas tecnologias, nas indústrias culturais e de lazer, que atravessa a publicidade, o cinema, a Internet, a música, entre outros (...)» (Campos, 2010: 114). Estes jovens constroem as suas identidades de futebolistas muito devido a esta exposição de que são alvos e que no caso do futebol está presente nos mais diversos espaços da sociedade. O significado e a forma com que os jovens lidam com os conteúdos sobre o futebol advém de um processo «(...) de arquitectura de signos que medeiam a (...) interacção com o meio.» (Campos, 2010: 118).

«Uns dias antes o team-manager tinha-lhe pedido que mudasse o penteado, pois este jovem tem a característica de ter uns penteados extravagantes. Ele disse que sim ao team-manager, mas neste dia apareceu com um penteado novo, com o cabelo rapado e umas riscas de lado.»
(NT15)

Estas estilos que adotam demonstra também o espaço de *agência* que vão tendo para operar as transformações de si. E este espaço é facilitado pela condição social de grande parte das famílias que frequentam a MSC. Por mais autonomia que os jovens tenham, não conseguem ser independentes financeiramente (Pais, 2012), estando as suas apetências consumistas dependentes dos pais, ainda assim não sendo um fator impeditivo de consumo de bens relacionados com o futebol, por estes jovens serem maioritariamente de classes média-alta e os pais, de um modo geral, satisfazerem os pedidos dos filhos.

3.2 A falta de tempo livre e o impacto no futebol

Muita da falta de tempo livre que se tem vindo a falar nos quotidianos das crianças e dos jovens tem também impacto nos percursos no futebol, principalmente, no

desenvolvimento de competências técnicas e táticas. O papel do futebol de rua é hoje visto como um importante espaço para o processo de aprendizagem da modalidade. João Pereira⁷ aponta que a tendência do futebol atual caminha para o desaparecimento deste tipo de futebol e que isso começa a notar-se no menor número de jovens talentosos que estão a surgir:

«Não sou dos que defendem e se agarram aos sucessos do passado, nem sou assim tão saudosista, mas os tempos evoluem e apesar de ainda existirem futebolistas talentosos, começam a sentir-se os efeitos da mudança de paradigma (esta falta de criatividade não se nota também noutras áreas de atividade?)»

Esta última questão levantada por este treinador é também muito importante para a análise que se está a fazer sobre o retrato específico dos jovens da MSC. De facto a falta de tempo livre está a ter repercussões não só ao nível da criatividade e da autonomia, como também no futebol e em outras dimensões da vida.

Esta preocupação no futebol, que se pode dizer que é uma problemática atual, tendo em conta que é o reflexo do aumento da oferta de escolas de futebol que por sua vez estão também a inibir o jogo esporádico, foi sentida na estrutura da MSC através do discurso de alguns treinadores:

«Começaram também a falar da importância dos jogadores poderem jogar para além dos treinos. Era importante eles poderem jogar nos intervalos da escola ou nos tempos livres para que pudessem evoluir mais e tivessem mais horas de prática. Todos se colocaram nesta posição, apenas ressalvando que não queriam que isso acontecesse antes dos treinos ou jogos para não irem cansados.» (NT24)

Este discurso contra a *mecanização* da prática do futebol, que caracteriza as escolas de futebol (Pereira, 2013), vem assim colocar em debate as estratégias metodológicas em termos de treino para as crianças e jovens. Fonseca e Garganta (2006) tentaram perceber as opiniões de vários entendidos do assunto, desde de treinadores a jogadores de excelência. Deram conta que grande parte deles considera que o *futebol de rua* está em extinção e que isso tem que ser levado em conta pela escola de futebol. Referem que «Face ao inevitável eclipse do *futebol de rua*, é imprescindível que os Clubes e as Escolas de Futebol “importem” a respetiva matriz para o processo de Formação (...) aproveitando o respetivo potencial lúdico-formativo» (2006: 235). Deste modo, será importante fazer também um retrato de como é que as escolas de futebol se organizam, em especial a MSC, em torno da organização formativa dos jovens jogadores.

⁷ Artigo de opinião no jornal Público de 23-04-2013, de João Pereira, treinador de futebol com passagens por clubes da 1ª liga portuguesa.

3.3 O sistema em torno da organização formativa destinada aos/às jovens atletas

A forma como o futebol se organiza em torno das escolas de futebol está muito relacionado com a questão já discutida sobre o *habitus cultural* existente em relação em esta modalidade. As disposições destas escolas moldam-se em função das circunstâncias sociais e também económicas que a modalidade representa. Neste sentido, nos próximos dois pontos, a competitividade existente nos escalões de formação, as expetativas dos pais e encarregados de educação e as questões de género inerentes a este “mundo” do futebol serão abordados.

3.3.1 A organização competitiva direccionada para os escalões de formação

Ao longo deste estágio profissionalizante foi possível perceber que a organização em torno dos escalões de formação é bastante competitiva, colocando nos jovens alguma pressão nos seus desempenhos e nas suas expetativas. Alguns autores alertam para os perigos do desporto juvenil em ter um impacto negativo nas crianças e jovens caso este se guie pelos princípios competitivos dos escalões seniores (Siegenthaler e Gonzalez, 1997 Carreres-Ponsada *et al.*, 2012). A percepção que se teve do modo como as escolas de futebol se organizam revela que estas preocupações são, por vezes, esquecidas

«Deu o exemplo da escola de futebol X, que vem buscar miúdos à MSC, que até são titulares indiscutíveis lá, e que depois “encostam”. (...) A competitividade diminui desta forma, porque há um clube que absorve todos os bons jogadores. Acrescentou ainda que todas as equipas da escola X jogam um escalão acima das idades pelo facto de haver pouca competitividade.» (NT13)

Ao mesmo tempo percebe-se que os discursos tendem a ir no sentido de que este tipo de organização está a prejudicar a formação dos jogadores jovens do futebol na formação, pois há uma equipa que absorve todos os jogadores que revelam algumas potencialidades. Como não conseguem colocá-los todos a jogar, alguns destes jovens acabam por ser dispensados ou ter um percurso na modalidade que acaba por não ser significativo para eles.

«O Dr. T deu um exemplo de um jogador que era das escolas da MSC e que na atual época foi seduzido para ir para o clube X. Este jogador jogava a central ou a médio defensivo, e lá para não deixar de jogar, foi adaptado a outra posição que alguém referiu não se ajustar às características dele, tanto táticas e técnicas, como também morfológicas» (NT12)

Como se viu anteriormente, a competitividade é um traço característico do desporto moderno (Dunning, 1992) e é com este desafio de competição que grande parte dos jovens controem os seus percursos no futebol. Foi notório que para os jovens da MSC, o desafio

de fazer parte das equipas de competição é muito mais aliciante e significativo do que fazer parte das equipas de formação

«Perguntei se ele era da formação ou da competição. Ele disse que era da formação, mas, com um ar entusiasmado, referiu que já tinha recebido um convite para ir para a competição, mas teria de ser na próxima época porque agora já não podia trocar» (NT26)

Neste aspeto, Bento et. al. (1999) referem que muitas das críticas que se faz ao *desporto de rendimento* são desprovidas de fundamentos empíricos e teóricos e que não são mais do que «(...) preconceitos ideológicos em relação a temas tais como “fomento de talentos”, “rendimento e sucesso”, “especialização”, “prática desportiva precoce” e outros afins» (1999: 79). Não se poderá negar que o desporto no período de formação é um ambiente perigoso e nocivo para os percursos dos jovens atletas, quando alguns dos princípios se orientam nas expetativas dos clubes, pais ou treinadores, esquecendo pressupostos fundamentais para o desenvolvimento educação dos jovens. Como Balbino et. al. (2013) referem, a presença do desporto nos escalões de formação «(...) tendo por motivação a competição, não é necessariamente equivocada; o equívoco está na motivação pelo resultado da competição (...)» (2013: 53). E aqui surge uma ideia fundamental para o desporto nos jovens: este sendo apreendido num ambiente competitivo, não deve colocar em primeiro plano o resultado.

Os jovens veem-se por vezes confrontados com um ambiente bastante competitivo em torno dos seus percursos na modalidade. Ao longo deste estágio foi possível identificar alguns problemas em termos da envolvimento dos pais na prática dos filhos, através de comportamentos e atitudes que caminharam no sentido da tal competitividade considerada perigosa para a formação dos jovens.

3.3.2 As representações parentais em relação aos papéis dos filhos no futebol

Ao longo deste estágio profissionalizante uma das questões que foi ganhando uma especial importância no trabalho a desenvolver no âmbito da mediação socioeducativa prendeu-se com o papel que os pais e encarregados de educação têm nos percursos desportivos das crianças e dos jovens. E neste aspeto há diferenças assinaláveis entre a postura dos pais e mães dos atletas dos escalões de competição e dos escalões de formação, estando os primeiros num ambiente mais competitivo e com expetativas sobre os atletas mais elevadas, e os segundos também eles competitivos, mas com outro tipo de expetativas.

«Eu perguntei se os atletas da competição também iam ter essas reuniões. Respondeu-me que é impossível, pois no ano passado tinha tentado uma dinâmica idêntica e deu muita confusão.» (NT15)

Uma análise sobre esta questão leva-nos a recorrer à teoria de Bourdieu (1988) quando ele refere que uma análise as práticas desportivas devem ser analisadas entrecruzando duas dimensões: o campo da prática desportiva (constituídas pelas questões da oferta e procura) e campo das posições sociais dos indivíduos. No caso concreto do contexto da MSC, vemos que esta diferenciação dos pais da formação e competição, em termos das atitudes, estão diretamente ligadas com este aspeto. Pegando no trabalho de Vanessa Cunha (2007), os papéis que os filhos assumem para os pais no futebol, tende a situar-se na dimensão *estatutária de mobilidade social*, ou seja, os percursos das crianças e dos jovens estão muito influenciadas pela ambição que os pais têm no futuro deles. Este modo de estar no percurso desportivo dos filhos pode estar relacionado com o facto de o desporto ser visto como um campo de ascensão social (Marivoet, 1997) e, em especial o futebol, por ser uma modalidade onde haverá uma maior probabilidade de proporcionar mudança social positiva (Cristan, 2012).

Um aspeto também a ter em conta no modo como os pais e mãe estão presentes nos percursos dos filhos, está relacionado com a questão do estatuto socioeconómico. Foi perceptível que os pais dos estratos médio/baixo estão mais presentes nos percursos dos filhos:

«Nota-se por vezes atrasos nos pagamentos, curiosamente, não das pessoas mais humildes, mas das pessoas com um estatuto socioeconómico mais elevado. Na opinião dele porque veem o futebol como um local onde deixar a criança e não se interessam por mais nada e aqueles que têm um nível socioeconómico mais baixo, levam a criança, acompanham o treino e ficam por lá à espera que acabe o treino. Enquanto isso, aproveitam para fazer os pagamentos.»(NT34)

No estudo de António Rui Gomes (2010), foi visível que a presença dos pais e mães está bastante relacionada com o desempenho desportivo dos/as filhos/as, sustentando a ideia de que o melhor rendimento leva os pais a acompanharem mais esses percursos. O que podemos retirar daqui, no caso concreto da MSC, é que os pais e mães tendem a ver o futebol de maneiras distintas, por um lado veem apenas como um serviço para ocupar os tempos livres dos filhos – enquadrando-se os pais da formação - e por outro como uma forma de ascensão e reconhecimento social – os pais da competição. E é aqui que se encontra a justificação para as atitudes distintas entre os pais da competição e os da formação. Os pais da formação, por exemplo, não dão grande importância que os filhos falem aos jogos ou aos treinos, colocando sempre outro tipo de prioridades à frente

«Explicava que o pai não queria que ele fosse aos jogos, pois a questão da competição não lhe agradava. Para além disso alguns pais aproveitam o fim-de-semana para ir para algum lado e por isso não podem estar a levar os filhos para os jogos.» (NT18)

A *dimensão estatutária* na sua *função de mobilidade social* está fortemente relacionada com a classe social e também os percursos académico das mães⁸ (Cunha, 2007). Esta questão vai também ao encontro a uma das conclusões do estudo de António Rui Gomes (2010), apurando que o papel da qualificação dos pais influencia o modo como estes estão presentes no desporto: as mães com menor qualificação têm mais tendência para desenvolver comportamentos negativos face à competição e os pais maiores expetativas para o futuro desportivo dos filhos (Gomes, 2010).

Tudo isto são indícios de que o modo como as famílias perspetivam os percursos dos filhos está muito ligado com as questões do *capital social* das famílias e as expetativas que são desenvolvidas a partir dele nos percursos desportivos.

3.3.3 As questões de género na escola de futebol

Ao longo deste trabalho foi-se dando conta que este contexto era maioritariamente masculino⁹, não existindo qualquer equipa destinada para raparigas. Perspetiva-se daqui que apesar de haver uma abertura para raparigas a escola não tem uma oferta destinada a estas. Esta questão pode ser lida a partir do contributo de Bourdieu (1988), sobre a questão do *capital desportivo* que é o resultado entre a oferta para a prática e a procura. Não só na MSC como no universo de escolas de formação de futebol a oferta é maior um público masculino, alimentando um *habitus cultural* masculinizado no futebol, que por sua vez acaba também por afetar a procura por esta modalidade das jovens jogadoras. Tudo isto resulta, pelo menos em Portugal, numa modalidade que está altamente masculinizada, ainda que de forma mínima, essa diferença se comece a reduzir. Também ao nível da investigação sobre a dimensão de género no desporto, Silva, Botelho-Gomes e Queirós (2006) referem que o interesse por esta problemática é ainda muito recente. Acrescentam que o campo do desporto continua muito masculinizado devido aos próprios movimentos feministas que nunca viram o desporto como um campo que merecesse atenção

«Interessante notar que os feminismos sempre apelaram ao direito das mulheres no que se refere ao controlo sobre os seus corpos, a decidirem em função de si mesmas, e não de interesses do estado ou de terceiros. Entretanto, raramente atenderam aos corpos das

⁸ A autora faz um estudo sobre as representações e ideais das mães em relação aos filhos/as. A categorização criada pela autora é aproveitada para categorizar alguns dos pais e mães dos atletas da MSC.

⁹ Do universo de atletas a frequentar a MSC, apenas 3 são raparigas

desportistas, nem tampouco aos valores do desporto, bem como negligenciaram as potencialidades de empoderamento através das práticas desportivas nas suas políticas.» (2006: 33).

A não criação de condições que permitam uma oferta do futebol e de outros desportos adequada, neste caso em específico, às especificidades de género, tende a normatizar a adesão e o consumo da modalidade pelos indivíduos masculinos. Neste aspeto podíamos também falar de outras dimensões que de certa forma são discriminadas no acesso ao desporto, tais como a deficiência, a menor oferta nas áreas rurais¹⁰ comparativamente às áreas urbanas, etc..

A propósito da questão de garantir uma adequabilidade das práticas de formação e acesso às raparigas, Paula Botelho Gomes num artigo sobre a igualdade de género na educação física, a propósito da forma como os currículos escolares orientados para a educação física estão estruturados, refere que se deverá desenvolver uma *prática coeducativa*, ou seja, pensar-se a lógica da educação para o desporto numa (...) tomada de consciência de que existem desigualdades entre raparigas e rapazes [e que] A igualdade educativa não é alcançável por uma igualdade de tratamento.» (2012: 69). Por isso não será suficiente garantir o acesso a determinadas modalidades, caberá também adequar as estratégias, as metodologias de treino à especificidade de género. Como se pode observar na MSC há, embora de forma muito reduzida, a abertura para uma *educação mista* da modalidade, quando este não é nos escalões de competição¹¹, só que isso não traduz numa verdadeira igualdade de oportunidades, por exemplo, no simples facto de não se disponibilizar um balneário feminino.

O campo da educação física, sendo um espaço diferente da MSC, é de todo importante chamar aqui à reflexão pela importância que esta vertente tem na forma como as crianças e os jovens assimilam disposições culturais sobre o desporto. O modo como o currículo escolar se organiza na disciplina de educação física, faz com que esta organização curricular seja ainda perspetivada como direcionada para os rapazes (Fonseca, 2007; Silva, Gomes e Goellner, 2008). Laura Fonseca (2007) refere que esta lógica do desporto ser associado à *competição, violência e à dureza* faz com que comprometa a feminilidade das raparigas. A mesma autora acrescenta que este espaço escolar, e também se pode acrescentar o campo extraescolar desportivo, representa um espaço «(...) contraditório e dilemático para as raparigas (...)» (2007: 149), apontando duas

¹⁰ Este aspeto é contrariado na oferta que a MSC desenvolveu em Trás-os-Montes, com a abertura de 2 escolas em Macedo de Cavaleiros e Vimioso

¹¹ Salvo se for até ao escalão *escolas* onde a competição é permitida a equipas mistas

caracterizações do espaço desportivo para as raparigas: como um lugar desejado, através da reivindicação do direito a desenvolver-se fisicamente; e como um lugar negado pela tradição masculina no desporto. No caso das raparigas que frequentam a MSC, pode-se considerar que eles veem o futebol como um *lugar desejado*, e que por isso reivindicam o seu direito a integrarem-se e a aprenderem esta modalidade, ainda que com algumas limitações estruturais e culturais. Quanto ao futebol como um *lugar negado*, é de perspetivar que muitas raparigas se encontrem neste lado do dilema, não só na MSC, assim como um pouco por todo o país, ainda que nos últimos anos se tenha visto um crescimento interessante no futebol feminino em Portugal.

4. Um retrato sobre a mediação socioeducativa numa instituição desportiva: reflexão sobre os aspetos teórico-metodológicos

Nos subcapítulos anteriores fez-se um retrato da dinâmica de uma escola de futebol que integra os *circuitos* em que estes jovens circulam no dia-a-dia. O futebol representa um espaço que reúne estes jovens, ao nível formal - o treino – e ao nível informal - o balneário e o espaço exterior ao estádio onde se reúnem à espera que a hora do treino chegue¹². Foi-se também abordando o papel que a mediação foi tendo e é isso que se pretende abordar mais em profundidade neste capítulo. Deste modo far-se-á também um retrato da mediação socioeducativa na MSC, começando pela dimensão estruturadora de toda a ação que foi a constituição de um trabalho em rede.

4.1 A concetualização de um trabalho em Rede

O desenvolvimento do serviço educativo no interior da MSC teve como principal estratégia a definição de um trabalho em rede que ligasse os diferentes sujeitos, que direta ou indiretamente tivessem uma influência nos percursos desportivos e educativos das crianças e dos jovens da MSC. O objetivo de estreitar relações quer entre sujeitos (diferentes agentes desportivos, jovens, pais) quer entre instituições (a escola de futebol, a

¹² No espaço exterior à entrada principal do estádio, ali reúnem-se vários grupos de jovens, que se agrupam mediante aos seus grupos de pertença. São os jogadores do Milan, do Boavista e alunos das escolas em frente ao estádio. É um exemplo da forma como os jovens se apropriam de um pequeno espaço urbano, mas que essa apropriação acontece de forma distinta e através de grupos que se distinguem. São os jovens do Milan e do Boavista que vão jogando futebol em grupos separados e os jovens das escolas que se reúnem ali para namorar, fumar, andar de skate, fazer bmx, e/ou apenas socializar.

família, a escola) e que se traduzisse numa rede, quanto à composição¹³, *pluri-institucional* (Lima, 2007), não partindo do pressuposto de que essa relação era, até então, inexistente. Pelo contrário, a ideia foi de tornar essas interações mais eficazes e significativas na promoção de um bem-estar às crianças e aos jovens. Deste modo, e pegando na ideia sobre os *laços*¹⁴ de uma rede (Portugal, 2007), o objetivo foi de fortalecer essas interações, constituindo-se o mediador um catalisador das mesmas.

O sentido e a força dos *laços* variou conforme as questões que foram surgindo ao mediador educativo, na sua grande maioria relacionadas com problemas escolares. Pegando na sistematização que Sílvia Portugal (2007) faz, poder-se-á perceber a que níveis ou propriedades essa relação se constituiu.

Propriedade dos laços	
Propriedade	Definição
Conteúdo	Tipo de recursos que circulam entre X e Y
Diversidade	Variedade de conteúdos da relação entre X e Y
Frequência	Número de contactos e de trocas entre X e Y
Duração	Quantidade de tempo despendido na interação entre X e Y
Força	Influência de X em Y
Interferência	Relação entre os comportamentos de X e Y

Tabela 3 - Propriedade dos laços (Portugal, 2007 adaptado de Surra (1988))

A estruturação deste trabalho em rede variou tendo em conta as variáveis que caracterizam os *laços*. Sabendo da heterogeneidade das crianças e jovens que frequentam a MSC, das especificidades de cada equipa (tendo em conta colegas de treino, treinadores e team-managers), as variáveis familiares, o campo escolar (escola que o jovem frequenta) e a própria condição de jovem e os estilos com o qual se identifica, estamos perante uma rede que representa, em parte, os circuitos juvenis dos atletas da MSC e que por isso as *propriedades* destes *laços* terão de ser diferenciadas: os *laços ativos* e os *laços passivos*.

¹³ «Nas redes *pluri-institucionais* (...) participam actores (quer individuais quer colectivos) oriundos de, pelo menos, dois domínios institucionais distintos (por exemplo, escolas e juntas de freguesia).» (Lima, 2007: 174)

¹⁴ A autora define *laços* como as relações entre os *nós* de uma rede. Os *nós* são os diferentes elementos que compõem uma rede.

4.1.1 A constituição de laços ativos e laços passivos

A criação de condições para este trabalho em rede poderá conceptualizar-se em termos de composição como uma rede *mista* e como uma *meta-rede*¹⁵. Rede *mista* porque ela é composta por um conjunto de atores individuais e coletivos. *Meta-rede* porque se poderá perspetivar como uma rede de redes (Lima, 2007), isto é, a constituição desta rede acaba por ser a criação de laços entre outras redes existentes, por exemplo, o futebol - não enquanto instituição, mas como campo - a escola e o *circuito juvenil* como uma rede, levando «(...) em conta tanto os atores sociais com suas especificidades (determinações estruturais, símbolos, sinais de pertencimento, escolhas, valores etc.), quanto o espaço com o qual interagem (...)» (Magnani, 2010: 17).

Poder-se-á pensar que o estabelecimento deste trabalho em rede foi uma forma de construir um mecanismo de vigilância e controlo às crianças e aos jovens da MSC, principalmente, voltado para os percursos escolares dos atletas. Isso foi um aspeto que a determinado momento se sentiu nos jovens, pois alguns viam o mediador como um *fiscalizador* dos percursos escolares. O objetivo não era estabelecer mecanismo de controlo aos jovens, mas sim estabelecer um trabalho em rede que permitisse resolver alguns problemas que foram surgindo. Talvez a construção dessa imagem do mediador como *fiscalizador* se deva à prática de algumas outras escolas de futebol em relação ao campo educativo.

«Ela acrescentou que isso era uma atividade importante, que no clube em que o filho estava antes, se fazia isso todos os meses, usando também os resultados escolares (...) Ela não entendeu o porquê, tendo eu explicado que havia pais que não queriam ceder a informação e outros que mentiam nas notas. Disse-me também que isso na antiga equipa era obrigatório, para além dos contactos das respetivas escolas em que cada criança frequentava.» (NT30)

Assim, de modo a contrariar esta noção de controlo, este trabalho em rede entre as escolas dos jovens, a família e a MSC, os diferentes *nós*, ligou-se através de *laços ativos* e *passivos*, ambos importantes no apoio aos diferentes indivíduos (Portugal, 2007). Quanto aos *laços activos* estes consistiram em acompanhar aqueles casos em que houve solicitação por parte dos pais, treinadores ou team-managers. No fundo foi reforçar as propriedades destes laços (conteúdo, diversidade, frequência, duração, força e interferência), envolvendo os diferentes agentes que têm uma papel relevante nos percursos dos jovens (pais, escola, treinador, team-manager). Como Portugal diz, este tipo de *laços* «(...) incluem interações

¹⁵ Lima (2007) identifica 5 tipos de redes quanto à sua composição: redes *ego-centradas*; redes de *actores individuais*; redes de *actores colectivos*; redes *mistas*; e *meta-redes*

rotineiras que, em geral, envolvem ajudas directas, conselhos e críticas, apoio e interferência.» (2007: 25). Quanto aos *laços passivos* estes estão diretamente ligados com a construção da identidade do mediador educativo no interior da MSC e às competências que ele tinha de modo a apoiar os jovens quando assim se justificasse. Este tipo de *laços* são «(...) importantes dos pontos de vista da segurança individual e familiar – os laços existem e os indivíduos sabem que podem contar com eles quando for necessário.» (Portugal, 2007: 25).

4.2 O mediador como um artesão construtor de cidades¹⁶

No sentido deste trabalho em rede, o objetivo foi de se criarem condições que promovessem um *bem-estar* a todos os jovens, impedindo que alguns dos problemas que foram surgindo significassem constrangimentos ao desenvolvimento social do jovem. Tudo isto passou pelo pressuposto de envolver todos os agentes presentes nos percursos destes jovens neste trabalho, desde as escolas, famílias e treinadores. Como Correia e Caramelo referem, a propósito da mediação como forma de operar perante uma cidadania que se apoia numa lógica de mercado, um trabalho que tenda contrariar as concetualizações pré-concebidas através do «(...) realce atribuído ao processo de produção de novas sociabilidades [que] permite reactivar um conceito de cidadania indissociável da questão de produção da própria cidade.» (2010: 26), acaba por ser um importante espaço de responsabilização dos diferentes atores neste trabalho em rede, ajudando também na formação das crianças e dos jovens da MSC.

Na problematização deste relatório referiu-se que a constituição de uma rede que promovesse um *bem-estar* aos jovens se apoiou no modelo de *capital social* de Putnam (2000). Deste modo, através da constituição dos tais *laços* entre os diferentes *nós*, pretendeu-se criar um espaço gerador de *capital social* para os diferentes sujeitos que se relacionam, direta ou indiretamente, com os percursos desportivos e educativos destes atletas. É importante também lembrar que este espaço sendo frequentado por sujeitos com capitais *humanos e físicos*, de forma geral, média-alto, isso não significa que possam ser possuidores de um *capital social* propenso a proporcionar um *bem-estar* aos jovens, pois como refere Putnam (2000), os dois primeiros *capitais* não garantem *capital social* se os indivíduos estiverem isolados. Neste sentido, alguns estudos¹⁷ revelam que as famílias

¹⁶ Correia e Caramelo, 2010

¹⁷ A autora faz uma revisão da literatura em relação a estudos que relacionem a noção do capital social com o bem-estar das crianças e jovens. Neste aspeto das *Social support networks*, e os benefícios que

que estão integradas em redes sociais mais ricas e densas, contribui para que os pais tenham mais facilidade em encontrar soluções positivas para os filhos (Ferguson, 2006).

No fundo, e resumindo tudo aquilo que aqui foi discutido teoricamente em relação à realidade dos jovens da MSC, e reconhecendo que todos os contextos em que estes jovens se envolvem, a rede ou o circuito, são promotores de *capital social*, muitos dos problemas que foram surgindo ao longo do ano letivo, especialmente em relação aos resultados escolares, reclamam uma intervenção. Sofia Correia (2007) refere que concorrem para o desenvolvimento do capital social, contextos como a família, a escola e a comunidade local/global, tendo também aqui que integrar o futebol. A mesma autora acrescenta que «O capital social terá condições para se desenvolver, na medida em que estes contextos propiciem aos indivíduos experiências positivas que alimentem o optimismo, a confiança, a solidariedade e a tolerância.» (Correia, 2007: 110). Não podendo ter uma intervenção direta com o campo escolar, ao nível, por exemplo, das lógicas político-ideológicas da escola, foi no campo da família, do futebol e das próprias culturas juvenis que esta intervenção e este trabalho em rede tiveram mais significado e legitimidade.

proporciona ao bem-estar das crianças e jovens, enuncia um conjunto de estudos que caminham neste sentido: Furstenberg & Hughes, 1995; Maccoby et al., 1958; Putnam, 2000; Runyan et al., 1998; Stevenson, 1998; Teachman et al., 1996, 1997.

Capítulo 6 – Considerações finais

O envolvimento dos jovens no futebol: um campo armadilhado

A atual oferta de escolas de formação para jovens jogadores é um fenómeno que prolifera pelo mundo, principalmente, a partir dos clubes europeus. As estratégias de *scouting* dos clubes abrangem uma vasta área do globo, sendo muitas vezes notícia a descoberta e a seguinte contratação de jovens prodígios em países da América do Sul e também do continente africano, onde as academias se multiplicaram desde os anos 90, sendo visto como uma forma de exploração *neo-colonial* (Darby et. al., 2007). Esta procura de jovens talentos e consequente “lapidação” também acontece no espaço europeu como é o caso do projeto *Milan Scuola Calcio* que desenvolve as suas escolas noutros países fora de Itália como é o caso de Portugal. Como se viu inicialmente, os objetivos destes projetos prendem-se com a identificação de potenciais jogadores, de modo a integrá-los o mais cedo possível nas fileiras dos clubes e assim maximizarem, no futuro, o lucro nas transações, já para não falar das compensações em termos de *marketing*. As intenções, por mais que se apontem outras, são essencialmente económicas e financeiras, ainda que as instituições que regem o futebol tenham definido um conjunto de medidas que regulem este tipo de políticas¹²³ dos clubes.

O ambiente que rodeia estes jovens jogadores, seduzidos por toda a mediatização da modalidade que alimenta a construção de imaginários de excelência, para além de outros fatores já abordados, constitui um espaço perigoso para os/as jovens que se reveem no futebol. A figura 3 sintetiza a complexidade da rede de variáveis que compõem a vida dos jovens que se inserem neste mundo.

¹ *UEFA home grown player rule* (2005) – regulamento que obriga os clubes europeus, que participem nas competições europeias, a ter 8 jogadores, das 25 vagas para inscrição, formados localmente.

² *UEFA Financial Fair Play Regulations* (2012) – regulamentação em torno da introdução de práticas saudáveis e sustentáveis às finanças dos clubes, passando pelo maior investimento em infraestruturas destinadas ao futebol juvenil

³ Regulamento do Estatuto e Transferência de Jogadores da FIFA (2010) – o artigo 19º deste regulamento permite a transação internacional, no espaço Económico Europeu, de jogadores menores, entre os 16 e 18 anos, desde que sejam acompanhados pelos pais e estes não desenvolvam uma atividade relacionada com o futebol, que o clube garanta uma formação (académica, escolar ou profissional) ao atleta, que o clube proporcione boas condições de vida ao jovem e ao mesmo tempo provar à respetiva federação o cumprimento destas condições.

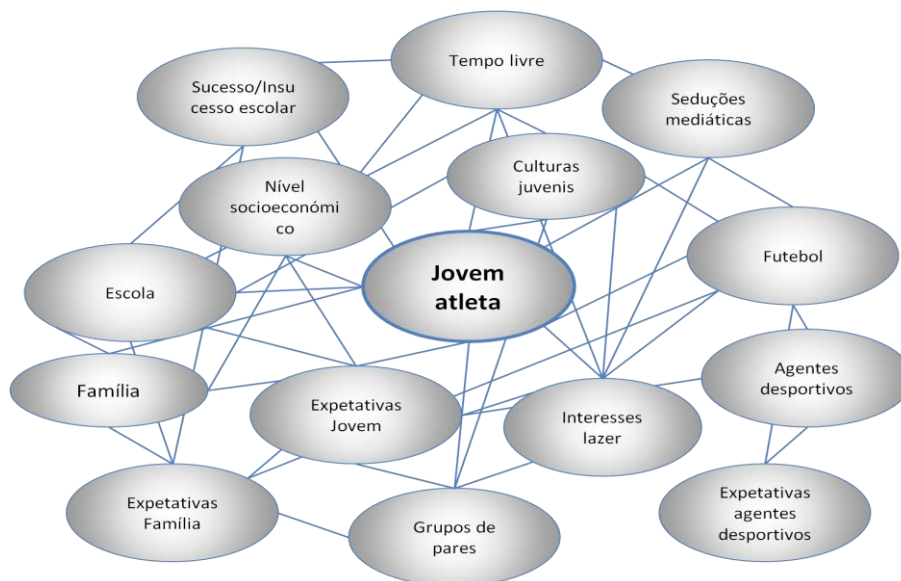


Figura 3 – variáveis que estão presentes na inserção do jovem no futebol

O perigo desta lógica mercantilista presente no desporto acabou por forçar a mudança de algumas regulamentações a este nível e isso repercutiu-se no modo como estas estruturas desportivas se organizam. O corpo profissional multidisciplinar presente na grande maioria destas escolas de futebol vem mostrar algumas preocupações na vertente humana. Deste modo, apesar dos riscos existentes, foi e é possível vislumbrar potencialidades existentes neste meio, prontas a ser exploradas na formação destas crianças e jovens enquanto cidadãos. Uma dessas potencialidades é o facto do futebol se apresentar como algo significativo na vida destes e através disso poder-se fazer um trabalho com um maior impacto e significado, utilizando uma lógica de educação não-formal, e proporcionando aos jovens «(...) experiências pessoais e sociais, bem como as vivências significativas e mobilizadoras que justificam a sua existência e importância no âmbito das sociedades contemporâneas.» (Cosme & Trindade, 2007: 23). Por outro lado aproveitar o potencial da formação de uma rede de relações que permita a formação de um *capital social* fundamental para o bem-estar das crianças e dos jovens. Neste sentido, no próximo ponto estarão algumas recomendações em relação à continuidade deste serviço educativo de mediação tendo em conta os riscos que estes jovens correm nesta modalidade.

As orientações futuras para a consolidação do serviço educativo segundo uma estratégia de monitorização

O projeto desenvolvido neste estágio teve como já se assinalou, o objetivo de ter uma continuidade. Todas as ações foram planeadas e pensadas para terem uma

continuidade para além do período deste estágio profissionalizante, pois objetivo foi o de estabelecer as bases de um serviço educativo de mediação na MSC.

A ação desenvolvida durante esta época serviu para legitimar as estratégias no futuro através também da construção da identidade do mediador socioeducativo, e que será abordado no último ponto deste capítulo, tendo-se caminhado de uma certa “invisibilidade” da mediação no sentido da sua “utilidade”. Segundo os tipos de mediação identificados em contextos de estágio por Henrique Vaz (2009), este tendeu a enquadrar-se numa *mediação emergente crítica*, ultrapassando uma «(...) perspectiva adaptativa para se converter num modo de mudança [injetando nos] modos de funcionamento das administrações de maneira a adaptá-las aos utentes e não o inverso;» (Vaz, 2009: 57). Neste sentido, e partindo das opiniões dos próprios sujeitos advindas dos dados de avaliação e monitorização, irão apresentar-se um conjunto de sugestões/recomendações sobre a continuidade deste trabalho na MSC

- **O trabalho em rede:**

- os laços estabelecidos com as instituições educativas durante este ano letivo deverão, durante o ano letivo 2013/2014, ser aproveitados de modo a tornar esses laços mais intensos e que não se limitem apenas ao controlo em termos quantitativos dos resultados escolares. O objetivo não passa por comunicarem-se informações relativas aos resultados no final dos períodos. Passa antes por manter uma relação de proximidade entre as instituições. Ao mesmo tempo outras parcerias deverão ser realizadas com mais instituições educativas;
- A constituição de elos com os encarregados de educação mais densos e ativos poderá proporcionar a criação de condições para que estes não desenvolvam comportamentos prejudiciais aos percursos dos filhos. O aproveitamento de uma comunicação constante e fluida poderá consubstanciar-se num momento em si próprio formativo, traduzindo-se, como um dos team-managers referiu, numa *educação desportiva*;
- Definição de reuniões periódicas entre os diferentes agentes desportivos que permita uma proximidade mais constante de modo a promover um trabalho interdisciplinar;
- Aproveitar a *Millaneta* como um instrumento que permita salvaguardarem-se as diferentes dimensões em que os jovens se integram quotidianamente. O objetivo é aproveitar este dispositivo como uma estratégia de valorização de alguns elos que fazem parte da rede ou circuito que o jovem percorre e que são

por vezes desvalorizados em detrimento das expectativas que os adultos desenvolvem perante estes sujeitos;

- **A disponibilização de um espaço para o serviço educativo de mediação** – a existência de um espaço físico para o trabalho de mediação será fundamental para que os seus impactos sejam maiores. Este espaço poderá ser potenciado a vários níveis:
 - Alguns pais solicitaram a existência de uma sala de estudo para os atletas onde pudessem realizar os trabalhos de casa e organizarem os seus estudos;
 - Este espaço poderia ser utilizado para a realização das atividades educativas não-formais, relacionadas com a educação para a cidadania e também para um trabalho relacionado com a gestão dos tempos livres e de estudo. O aproveitamento dos diferentes estilos que os jovens adotam poderá ser um importante veículo para que os jovens se identifiquem com o espaço e ao mesmo tempo retirem aprendizagens significativas na construção das suas identidades;
 - Para os acompanhamentos seria fundamental este espaço, pois ao longo deste estágio profissionalizante sentiram-se alguns constrangimentos em termos de se salvaguardar a privacidade de cada uma das situações dos jovens. Este aspeto acaba por ser uma dimensão ética central no trabalho da mediação;
- **Trabalho de monitorização e avaliação** – melhorar os dispositivos de avaliação e monitorização através de métodos mais qualitativos e apostar numa estratégia de avaliação mais formativa. Abrir espaços para que os jovens possam também ter um papel mais ativo neste processo de decisão das iniciativas a desenvolver no âmbito do serviço educativo de mediação e se possível integrar estes momentos na atividade de educação para a cidadania.

Âmbito (s) e contexto (s) da profissionalidade em Ciências da Educação

O trabalho de mediação socioeducativa realizado neste estágio profissionalizante deu-se num contexto em tudo divergente da prática comum dos mediadores socioeducativos. A literatura existente no âmbito deste tipo de intervenção é, predominantemente, sobre contextos desfavorecidos com populações com estatuto

socioeconómico baixo. A maior necessidade deste tipo de contextos em ter profissionais deste género ou de área similares, como a Educação Social, a Assistência Social ou a Animação Sociocultural, vem ajudar a construir uma identidade do Mediador socioeducativo como um profissional que opera em contextos ou populações em risco. Um estudo sobre a mediação socioeducativa em Portugal⁴ vem comprovar essa tendência em relação aos contextos de trabalho que os mediadores socioeducativos desenvolvem a sua profissionalidade. Olhando para os resultados dos contextos socio-organizacionais dos mediadores inquiridos, grande parte estão ligados aos *Programas Escolhas*, ao *PIEF*⁵, *IAC*⁶ e *CNAI*⁷ (Costa e Silva *et. al.*, 2010). Os autores do estudo dão conta que todos os contextos, à exceção do CNAI, estão relacionados com a questão educativa o que na verdade também converge no trabalho que foi desenvolvido na MSC. O que diverge são as populações-alvo, que na MSC era predominantemente de classe média-alta e nos contextos identificados no estudo, estão direcionados para populações em risco e pertencentes a classes baixas.

Esta questão leva a discutir-se o conceito de conflito, isto é, à ideia de que a mediação está diretamente relacionada com este conceito. A perspetiva que se tem sobre a intervenção social e educativa muitas vezes é associada com a ideia *assistencialista e carencialista* o que acaba por tornar a profissionalidade em Ciências da Educação, bastante redutora. Como refere Six (2003) os pressupostos do papel da mediação não se focam apenas no conflito nem orienta a sua intervenção em função deste, porque isso, segundo o autor, reduz o papel da mediação ao conflito em si, transparecendo que esta profissionalidade atua de modo pontual e não aproveita as potencialidades que o próprio conflito num determinado contexto poderá trazer à intervenção. Neste sentido, a mediação trabalha com os sujeitos num papel de *profilaxia do conflito*, contrastando com «(...) os modos de legitimação dos dispositivos do partenariado local onde predomina o fervor intervencionista no combate à exclusão social.» (Correia & Caramelo, 2010: 21).

Os discursos e a necessidade sobre a mediação socioeducativa em Portugal, bem como pelo resto da Europa, surgem como resposta aos problemas sociais, económicos e educativos que começaram a surgir a partir dos anos 80 (Caramelo & Correia, 2010; Freire,

⁴ Este estudo teve como objetivos principais: 1) *Identificar e definir o perfil socioprofissional dos mediadores socioeducativos* e 2) *identificar contextos e práticas de mediação socioeducativa que permitam sinalizar e aprofundar os conhecimentos, as capacidades e competências relevantes a integrar e desenvolver na formação dos mediadores.*

⁵ Plano Integrado de Educação e Formação

⁶ Instituto de Apoio à Criança

⁷ Centro de Apoio ao Imigrante

2010). Isabel Freire (2010) aponta que o aparecimento da mediação socioeducativa surge num momento em que o Estado Português pretende conseguir aproximar o país dos restantes países da União Europeia, em relação aos problemas do abandono e absentismo escolar, do trabalho infantil, resolver a questão da entrada de imigrantes de leste no país, o aumento do número de crianças e jovens de origem africana, etc.. Observa-se portanto que a profissionalidade em Ciências da Educação se construi muito na base deste tipo de intervenção para combater a exclusão social.

A mediação socioeducativa acabou por construir assim a sua identidade no seio do mercado do trabalho como uma área que intervém em contextos com populações em risco de exclusão social. O ciclo que se construiu entre a oferta⁸ e a procura⁹ dos diplomados em Ciências da Educação, construiu uma identidade do mediador como um profissional dotado para trabalhar em contextos com populações em risco de exclusão social. Como Sophie Divay (2010) refere, a profissionalização de uma determinada área, depende de

«(,,,) um conjunto de disposições e estratégias que visam fazer com que um ofício ou uma atividade nova chegue, ao mesmo tempo à visibilidade económica e a um nível de reconhecimento institucional e simbólico que lhe permita assumir um lugar na divisão do trabalho» (Divay, 2010: 119).

A entrada de um mediador socioeducativo na MSC, e também outros trabalhos realizados neste âmbito em instituições similares, vêm comprovar que as Ciências da Educação não estão apenas preparadas para intervir em contextos cujas populações estão em risco de exclusão social. A formação em CE, ainda que construída nessa perspetiva, dá aos seus formandos competências em ferramentas que lhes permite intervir para além deste tipo de contextos. Como refere Isabel Freire, a propósito da mediação escolar, há que consolidar a prática de mediação em aspetos associados à exclusão social, mas também no sentido da promoção da «(...) participação e a construção de uma cidadania activa nas crianças e nos jovens (...)» (2010: 69). Foi aí que este trabalho de mediação na MSC se centrou, não numa perspetiva *intervencionista*, mas sim num trabalho de construção de uma rede que promova o bem-estar às crianças e aos jovens com a particularidade de integrarem uma escola de futebol. Desta associação entre a intervenção socioeducativa e as populações desfavorecidas advém também um desconhecimento daquilo que é a profissionalidade em CE e que será abordado no ponto seguinte.

⁸ Entende-se oferta pelos diplomados em Ciências da Educação, que se formaram muito pela literatura produzida em intervenções e investigações em contextos em que se trabalhou a exclusão social

⁹ Entende-se procura pelos contextos e organizações que procuram este tipo de profissionais

A construção da profissionalidade em Ciências da Educação

O trabalho de mediação realizado na MSC exigiu também que se construísse uma identidade da mediação, pois as CE eram ainda uma área desconhecida no interior deste contexto. Não só dentro da MSC como na vertente desportiva, as Ciências da Educação são ainda uma área que está a construir a sua visibilidade no interior deste tipo de contextos (Freitas, 2010). Esse trabalho contínuo, noutra instituição similar à MSC, permitiu que o perfil do Mediador socioeducativo fosse adotado «(...) por todos os profissionais responsáveis pelos EA's, independentemente da sua formação académica (...)» (Saldanha, 2012), o que vem demonstrar que a identidade do mediador socioeducativo deve muito à própria ação que realiza nos contextos.

Na situação específica desta intervenção na MSC, nada estava feito neste âmbito e isso obrigou a uma justificação exaustiva de todas as ações desenvolvidas perante os diferentes sujeitos e ao mesmo tempo criarem-se condições que caminhassem no mesmo sentido do projeto atrás referido. Este acabou por se tornar um desafio importante no âmbito deste estágio, o de realizar um projeto de intervenção e ao mesmo tempo criar condições para que o projeto tivesse uma continuidade no futuro. De um modo geral, a mediação socioeducativa poder-se-á considerar, como já se deu conta, ainda num patamar da definição e construção de disposições e estratégias que lhe permitam adquirir um capital simbólico no campo do trabalho. A mediação socioeducativa, pela sua juvenilidade, encontra-se ainda num processo de afirmação, e na qual as universidades têm um papel fundamental nos protocolos que fazem com as instituições potencialmente empregadoras para a realização destes estágios.

As Ciências da Educação como uma nova área na estrutura da MSC, e também pelo seu ainda pouco reconhecimento social como área profissional, causaram alguma estranheza e até mesmo dúvida acerca de como enquadrar esta vertente:

“Iniciamos a formação, introduzida pelo Prof. N, que mais uma vez referiu na nossa apresentação, que eu fazia parte do departamento de psicologia. Não quis interromper, esperando pelo momento certo para marcar a minha identidade e da minha área.” (NT8)

Muito desta estranheza e confusão deve-se ao facto das Ciências da Educação serem uma área relativamente recente e isso se traduzir no modo como esta área se organiza na formação superior. Até há bem pouco tempo esta área funcionava como um complemento formativo, no qual os *numerus clausus*, estavam destinados, maioritariamente, a sujeitos já

com alguma formação académica superior, limitando o acesso dos sujeitos vindos do ensino secundário (Rocha & Nogueira, 2007:34) e que se orientava segundo um trabalho em torno das experiências profissionais dos seus destinatários, funcionando o campo formativo como um dispositivo de aprendizagem que procurava articular saberes e saberes-fazer.» (Vaz, 2009: 55). Este facto, e ainda somando a recente adequação ao processo de Bolonha, acabam por ser fatores que demonstram alguma instabilidade e isso acaba por manifestar-se perante as instituições potencialmente empregadoras. Por outro lado as constantes indefinições legais em torno da legislação da mediação socioeducativa (Correia & Caramelo, 2010) tem também ajudado nessa dificuldade. Ainda assim, existe uma «(...) tendência para a progressiva regulamentação dos domínios, das entidades, dos actores e das práticas enquanto estratégia para a constituição autónoma do campo.» (Correia & Caramelo, 2010: 25).

No contexto da MSC, como já se percebeu, a mediação representou uma novidade, sendo difícil para os sujeitos identificarem um campo de ação específico. Outras áreas como a Psicologia, a Educação Social, a Assistência Social, por exemplo, têm atualmente um estatuto que lhes permite facilmente identificarem-se com um campo de ação, independentemente, de já ter ou não existido um trabalho nesse âmbito. Deste modo, este trabalho de construção da identidade das Ciências da Educação exigiu um trabalho de *metamediação* (Vaz, 2009) em que o mediador educativo foi objeto de formação (no âmbito do mestrado em que está inserido), tendo ao mesmo tempo que mediar os pressupostos do curso e a relação que a Universidade tem com a instituição, neste caso a MSC, e ser ao mesmo tempo sujeito desse trabalho de mediação. O estágio profissionalizante tornou-se por si só uma «(...) situação de estágio uma situação de trabalho de mediação.» (Vaz, 2009: 58).

O trabalho de mediação socioeducativa exige ao próprio mediador um trabalho de mediação da própria profissionalidade no contexto onde intervém. Mediar os pressupostos desta área, as competências e objetivos, as incertezas do exercício da profissionalidade e as próprias expectativas dos sujeitos em relação a este profissional, exige um exercício crítico da ação. Cada mediador socioeducativo adota um papel de se construir enquanto mediador e ao mesmo tempo construir aquilo que é a mediação.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, Pedro (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- AFONSO, Almerindo (2008). As explicações no contexto neoliberal do mercado educacional. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Orgs), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 27-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO, Maria José (2009). As crianças e o tempo livre. In Natércia Pacheco & Maria José Araújo (Orgs.), *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade* (pp.79-97). Porto: Livpsic.
- BALBINO Hermes; GALATTI, Larissa; FERREIRA, Henrique & PAES, Roberto (2013). Pedagogia do esporte: significações da iniciação esportiva e da competição. Orgs Riller Reverdito, Alcides Scaglia & Paulo Montagner, *Pedagogia do Esporte: Aspetos conceituais da competição e estudos aplicados*. São Paulo: Phorte Editora.
- BAIRNER, Alan (2008). Sport, Nationalism and Globalization: Relevance, Impact, Consequences. *Hitotsubashi Journal of Arts and Sciences*, 49, 43-53.
- BANKS, Sarah & NOHR, Kirsten (2003). O projeto europeu da ética social. In Banks, Sarah & Nohr, Kirsten (org), *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*, Porto: Porto Editora.
- BARBIER, Jean-Marie (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARREIROS, André; GARGANTA da SILVA, Júlio; FREITAS, Simão; DUARTE, Daniel & FONSECA, António (2011). O que pensam os treinadores portugueses da 1ª liga sobre a importância da intervenção psicológica no Futebol profissional?. *Motriz*, 17(1), 128-137.
- BECK, Ulrich (2005). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- BENTO, Jorge; GARCIA, Rui & GRAÇA, Amândio (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto: Perspetivas e problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERGER, Guy (2004). Reflexões sobre democracia, participação e cidadania. *Cadernos ICE: Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local*, 7: 13-30.
- BERGER, Guy (1992). A investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 175-192.
- BERNARD-BÉZIADE, Mélanie & ATTALI, Michaël (2009). Football: A History of Semantic and Cultural Borrowing. *The International Journal of the History of Sport*, 26, 15, 2219-2235.

- BOAVIDA, João & AMADO, João (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BOTELHO-GOMES, Paula (2012). Igualdade de género na educação física? *Atas 1º Ciclo de Conferências Xénero, Actividad Física y Deporte*, (pp. 61-77). Corunha: Universidade da Corunha.
- BOURDIEU, Pierre (1988). Program for a Sociology of Sport. *Sociology of Sport Journal*, 5, 153-161.
- BOURDIEU, Pierre (1986). The forms of capital. J. E. Richardson (ed.), *Handbook of Theory of Research of the Sociology of Education*, (pp. 46-58). Greenword Press.
- BRENNER, Ana; DAYRELL, Juarez & CARRANO Paulo (2008). Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In *Um Olhar sobre o Brasil*. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz.
- BRONFENBRENNER, Urie (1987). *La ecologia del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BURGESS, Robert G. (1997). *A Pesquisa de Terreno: uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- CALDWELL, Linda L. & WITT, Petter A. (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 130, 13-27.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “Olhar” Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (2003). O impacte social das ciências da educação. *O Estado da Arte em Ciências da Educação: Atas do VI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, VI, 13-28.
- CANÁRIO, Rui (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CAPUCHA, Luís (2008). *Planeamento e avaliação de projetos – Guião Prático*. Lisboa: Selenova.
- CAMPOS, Ricardo (2010). Juventude e Visualidade no mundo contemporâneo: Uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 113-137.
- CARRERES-PONSADA, Federico; CARBONELL, Amparo; CORTELL-TORMO, Juan; FUSTER-LLORET, Vicent & ANDREU-CABRERA, Eliseu (2012). The relationship between out-of-school sport participation and positive youth development. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7, 3, 671-683.
- CARVALHO, Adalberto & BAPTISTA, Isabel (2003). Ética e prática profissional: problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. In Banks, Sarah & Nohr, Kirsten (org), *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*, Porto: Porto Editora.

- CLEMENT, Jean-Paul; DEFRANCE, Jacques; POCIELLO, Christian (1994). *Sport et pouvoirs au XX^e siècle – Enjeux culturels, sociaux et politiques des éducations physiques, des sports et des loisirs dans les sociétés industrielles*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- CLEMENT, Jean-Paul (1995). Contributions of the Sociology of Pierre Bourdieu to the Sociology of Sport. *Sociology of Sport Journal*, 12, 147-157.
- COAKLEY, Jay (2011). Youth Sports: What Counts as “Positive Development?”. *Journal of Sport and Social Issues*, 35, 306-324.
- CORREIA, José Alberto & CAMELO, João (2003). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. *Educação Sociedade e Culturas*, 20, 167-191.
- CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. Orgs Stephen R. Stoer, Luíza Cortesão & José Alberto Correia. *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, 91-117.
- CORREIA, José Alberto (1993). A licenciatura em Ciências da Educação: Uma experiência na corrente contra a corrente. *Boletim da Universidade do Porto*, 2, 30-33.
- CORREIA, Sofia (2007). *Capital Social e Comunidade Cívica, o círculo virtuoso da cidadania*. Lisboa: ISCSP.
- CORTESÃO, Luíza, LEITE, Carlinda & PACHECO, José (2002). Antes de falarmos de projecto, é preciso sabermos do que estamos a falar. *Trabalhar por projectos em educação* (pp.22-27), Porto: Porto Editora.
- COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?*. Porto: Profedições.
- COSTA e SILVA, Ana; CAETANO, Ana, FREIRE, Isabel, MOREIRA, M. Alfredo, FREIRE, Isabel & FERREIRA, Ana (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos, *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-151.
- CRISTAN, Mara Lúcia (2012). Futebol e migrações: primeiras anotações. Sociedade, Crise e Reconfigurações: *VII Congresso Português de Sociologia*.
- CUNHA, Soraia (2012). *Expetativas Académicas e Desempenho Escola: um modelo em construção*. Lisboa: ESCXEL.
- CUNHA, Vanessa (2007). *O Lugar dos Filhos: ideiais, práticas e significados*. Lisboa: ICS.
- DARBY, Paul; Akindes, Gerard & Kirwin Mathew (2007). Football Academies and the Migration of African Football Labor to Europe. *Journal of Sport & Social Issues*, 31(2), 143-161.

- DAYRELL, Juarez, LEÃO, Geraldo & GOMES, Nilma (2009). School and Youth Participation. *Democracy, Citizenship and Youth*, 31-58.
- DE KNOP, Paul; WYLLEMAN, Paul; THEEBOOM, Marc; DE MARTELAER, Kristine; and VAN HOECKE, Jo (1998). Youth and Organized Sport in Flanders: Past and Future Developments. *International Review for the Sociology of Sport*, 33, 299-304.
- DIOGO, Ana (2010). Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 425-442.
- DIVAY, Sophie (2010). A noção de profissionalização no campo da mediação social, In José Alberto Correia & Ana Maria Costa e Silva (orgs.) *Mediação (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento, 119-142.
- DUNNING, Eric (1992). A dinâmica do desporto moderno: notas sobre a luta pelos resultados e o significado social do desporto. In Norbert Elias & Eric Dunning (Eds.) *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 299-326.
- ECA (2012). Report on youth academies in Europe. *Youth Development Central for the Future of Club Football*. Nion: ECA.
- ELIAS, Norbert & DUNNING, Eric (1992). O lazer no espectro do tempo livre. In Norbert Elias & Eric Dunning (Eds.) *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 139-186.
- FEIXA, Carles (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- FERRÃO, João (2000). A avaliação comunitário de programas regionais. Aspetos de uma experiência recente. *Sociologia, Problemas e Práticas – metodologias de avaliação*, 22, 29-41.
- FERGUNSON, Kristin (2006). Social capital and children's wellbeing: a critical synthesis of the international social capital literature. *International Journal of Social Welfare*, 15, 2-18.
- FERREIRA, Elisabete (2007). A hipocrisia reina nas escolas – a propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In Carlinda Leite & Amélia Lopes (Eds.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: ASA, 73-91.
- FERREIRA, Jorge (2009). *Serviço Social e Modelos de Bem-Estar para a infância: Modus Operandi do Assistente Social na Promoção da Protecção à Criança e à Família*. Tese de Doutoramento ISCTE IUL.
- FIFA (2012). *Regulations on the Status and Transfer of Players*. Zurique: FIFA.
- FREIRE, Isabel (2010). A mediação em educação em Portugal. In José Alberto Correia & Ana Maria Costa e Silva (Orgs.) *Mediação (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento, 59-70.
- FREIRE, Paulo (1996). *A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

- FREITAS, Daniela (2010). *Espaço Aberto: Fazer Lugar para um Projecto Educativo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- FONSECA, Laura (2007). Corpo falado: sexualidade, poder e educação. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 135-168.
- FONSECA, Hélder & GARGANTA, Júlio (2006). *Futebol de Rua: um beco com saída. Do Jogo espontâneo à prática deliberada*. Lisboa: Visão e contextos.
- FONSECA, Manuel (2001). A Psicologia do Desporto e a “batalha” da qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 114-123.
- GIULIANOTTI, Richard & ROBERTSON, Roland (2007). Recovering the social: globalization, football and transnationalism. *Global Networks*, 7, 2, 144-186.
- GOMES, António Rui (2010). Influência parental no desporto: a percepção de pais e jovens atletas portugueses. *Estudos de Psicologia*, 27(4), 491-503.
- GOMES, Rui M. (2005). Tempos e lugares de lazer desportivo dos estudantes universitários de Coimbra. In Rui Machado Gomes (org.), *Os Lugares do Lazer* (55-76). Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.
- GUERRA, Isabel (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação: o Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Princípiã.
- HEMINGWAY, J., L. (1999). Leisure, Social Capital and Democratic Citizenship. *Journal of Leisure Research*, 31, 2, 150-165.
- HENDRY, Leo B.; SHUCKSMITH, Janet; LOVE, Jonh & GLENDINNING, Anthony. (1993). *Young people's leisure and lifestyles*. London: Routledge.
- HENRIQUES, Susana (2005). Consumos e estilos de vida nos mass media – Modelo de análise e estratégia metodológica. In A Fidalgo, F. Ramos, J. Paquete de Oliveira, O. Mealha (eds.), *Livro de Actas do 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, Aveiro: Universidade de Aveiro e SOPCOM, 1920-1930.
- INSTITUTO de DESPORTO de PORTUGAL (2011). *Estatísticas do Desporto de 1996 a 2009*. Lisboa: Instituto de Desporto de Portugal.
- LAHIRE, Bernard (2004). *Retratos Sociológicos: Disposições e Variações Individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- LECCARDI, Carmen (2005). Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, 17 (2), 35-57.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Jorge Ávila (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 2, 151-181.

- MAGNANI, José (2010). Os circuitos dos jovens urbanos. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 13-38.
- MAGNANI, José (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17 (49), 11-29.
- MARCHESI, Álvaro (2006). *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed.
- MARIVOET, Salomé (1996). Envolvimentos Sociais no Desporto: Valores Socioculturais em práticas de Carreira Desportiva. *Práticas e Processos da Mudança Social – III Congresso Português de Sociologia*.
- MARIVOET, Salomé (1997). Dinâmicas sociais nos envolvimento desportivos. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 23, 101-113.
- MENEZES, Isabel (2010). *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Lisvpsic.
- MIKIEWICZ, Piotr (2008). O mundo social da escola e as trajetórias sociais da juventude. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 89-108.
- MONTEIRO, Alcides (2000). A avaliação de projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia, Problemas e Práticas – metodologias de avaliação*, 22, 137-154.
- PAIS, José M. (2012). *Sexualidade e Afectos Juvenis*. Lisboa: ICS.
- PAIS, José M. (2009). A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, 18, 3, 371-381.
- PAIS, José M. (2006). Buscas de si: Expressividades e identidades juvenis. In Maria Isabel Mendes de Almeida & Fernanda Eugénio (Orgs.), *Culturas jovens: Mapas de afecto* (pp7-24). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- PAIS, José M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates – Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- PAIS, José M. (1989). *Uso do tempo e espaços do lazer*. Lisboa: ICS.
- PAPPAMIKAIL, Lia (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 395-410.
- PERRENOUD, Philippe (2005). *Escola e Cidadania: o Papel da Escola na formação para a Democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Phillipe (2001). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem: o go-between. In Cléopâtre Montadon & Phillipe Perrenoud Orgs., *Entre Pais e Professores, Um diálogo Impossível?: Para uma Análise Sociológica das Interações Entre Família e a Escola* (29-56). Oeiras: Celta Editora.

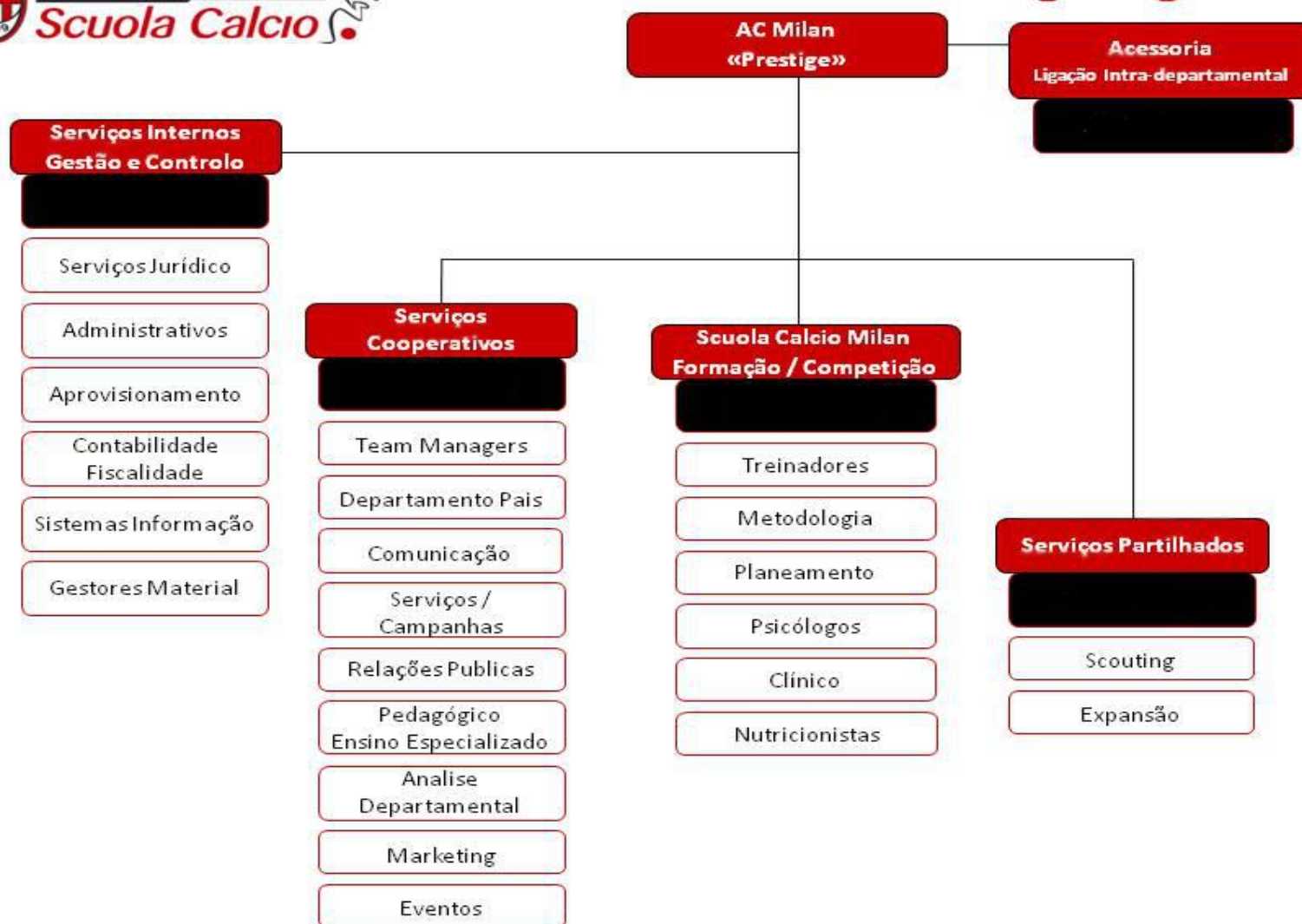
- PINHEIRO, Sara (2010). *Espaço Aberto: Sentidos de um Projecto Socio-Educativo num Contexto Desportivo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- PIRES, Gustavo (2005). *Gestão do Desporto: Desenvolvimento Organizacional*. Porto: Apogesd.
- PORTUGAL, Sílvia (2007). *Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica*. Coimbra: Oficinas do CES.
- PUTNAM, Robert D. (2000). *Bowling Alone: The Colapse and Revival of American Community*. Nova Iorque: Simon & Schuster.
- RAPOSO, Octávio (2010). “Tu és rapper, representa arrentela, és red eyes gang”: Sociabilidades e estilos de vida de jovens do subúrbio de Lisboa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 64, 127-147.
- RELVAS, Hugo; LITTLEWOOD, Martin; NESTI, Mark; GILBOURNE, David & RICHARDSON, David (2010). Organizational Structures and Working Practices in Elite European Professional Football Clubs: Understanding the Relationship between Youth and Professional Domains. *European Sport Manegement Quarterly*, 10 (2), 165-187.
- ROBERTIS, Cristina de (2011). *Metodologia da intervenção em trabalho social*. Porto: Porto Editora.
- ROCHA, Cristina & NOGUEIRA, Paulo (2007). A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto: transformações da procura e das lógicas de formação. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 24, 11-37.
- SALDANHA, Ana (2012). *Acompanhamento de percursos educativos numa instituição desportiva: lugares de um projeto educativo territorializado*. Relatório de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- SALDANHA, Ana; SILVA, Liliana & SILVA, Sofia Marques da (2012). Reconfigurações de uma Instituição Desportiva como resposta a solicitações educativas e sociais no acompanhamento a percursos educativos de jovens atletas. *Sociedade, Crise e Reconfigurações: VII Congresso Português de Sociologia*.
- SANTOS, Boaventura (1995). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SÁ COSTA, Alexandra; COELHO, Orquídea & MOREIRA, Rui (2007). Os licenciados em Ciências da Educação: itinerários de Inserção e configuração da profissão. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 24, 39-65.
- SIEGNETHALER, K. & GONZALEZ, Leticia (1997). Youth sports as serious leisure: a critique. *Journal of Sport and Social Issues*, 21 (3), 298-314.
- SIL, Vítor (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- SILVA, Liliana (2012). *Acompanhamento de Percursos Educativos de Jovens Adultos em Contexto de Formação Desportiva*. Relatório de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- SILVA, Paula; BOTELHO-GOMES, Paula & GOELLNER, Silvana (2008). As relações de género no espaço da educação física – a perceção de alunos e alunas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(3), 396-405.
- SILVA, Paula; BOTELHO-GOMES, Paula & QUEIRÓS, Paula (2006). Educação Física, Desporto e Género: o caminho percorrido pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. *Movimento*, 12, 1, 31-58.
- SILVA, Pedro Adão (2002). O modelo de Welfare da europa do sul: reflexões sobre a utilidade do conceito. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 38, 25-59.
- SILVA, Pedro (2003). *Escola-família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Sofia Marques da (2010). Estudantes e jovens em contexto escolar: contributos da sociologia da educação para o estudo das juventudes na escola. In Pedro Abrantes (Org), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa: Mundos Sociais, 81-102.
- SILVA, Sofia Marques da (2008). Estratégias Juvenis para “Fintar” Fragilidades: A construção da pertença a uma casa da juventude no norte de Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 27-49.
- SIX, Jean François (2003). *Les médiateurs*. Paris: Le Cavalier Bleu.
- STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, António (2005). *A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António & RODRIGUES, David (2004). *Os Lugares de Exclusão Social: um Dispositivo de diferenciação Pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora.
- STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, António (2003). Educação, Conhecimento e Sociedade em Rede. *Educação e Sociedade*, 24 (85), 1179-1202.
- STRACHAN, Leisha; CÔTÉ, Jean & DEAKIN, Janice (2011). A new view: exploring positive youthe development in elite sport contexts. *Qualitative Research in Sport: Exercise and Health*, 3(1), 9-32.
- TEIXEIRA LOPES, João (2005). Das novas relações entre cultura e lazer. In Rui Machado Gomes (org.), *Os Lugares do Lazer*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.
- TERRASÊCA, Manuela & CAMELO, João (2009). *Contributos de um Modelo de Avaliação (“Avaliação institucional” Para a Melhoria das Práticas de Formação*. FPCE – Universidade do Porto.

- TERRASÊCA, Manuela (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*, Dissertação de Mestrado. Porto: FPCEUP.
- TRILLA, Jaume (2006). *A pedagogia da felicidade: Superando a escola entediante*. Porto Alegre: Artmed.
- TORRES, Leonor (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade e Culturas*, 32, 91-109.
- TOURAINÉ, Alain (1997). *Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- TRINDADE, Rui (2011). Escola e democracia: contributo para uma reflexão sobre a ação docente. Orgs Jolair da Costa Silva & Rogério Baptistella, *Educação: Docência e Humanização*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- TRINDADE, Rui (2009). *Escola, Poder e Saber: a Relação Pedagógica em Debate*. Porto: Livpsic.
- UEFA (2012). *UEFA Club Licensing and Financial Fair Play Regulations*. Genebra: UEFA.
- VALE, Marta (2009). *Circuitos juvenis de lazer: um estudo sobre tempos e espaços de lazer de rapazes e raparigas no centro histórico do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – dissertação de mestrado.
- VAZ, Henrique (2009). A mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios: o caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto, in *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 29, 53-72.
- WALTHER, Andreas (2006). Regimes of Youth Transitions: Choices, flexibility and security in young people's experiences across different European Contexts. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 14 (2), 119-139.
- WALTHER, Andreas; HEIJL, Gry; JENSEN, Torben & HAYES, Amanda (2002). Youth Transitions, Youth Policy and Participation – State of the art report. *Research YOYO Project*. Tübingen: IRIS Tübingen.

Anexos

Anexo 1 – Organograma *Milan Scuola Calcio* - Portugal



Apêndices

Apêndice 1 – guião de entrevista

Psicóloga

Orientadora: Professora Doutora Sofia Marques da Silva

Orientando: Tiago Pinto

Guião de entrevista (Psicóloga)

1. Caracterização do contexto

- a. Que crianças/jovens procuram esta escola de futebol?
- b. Qual a proveniência socioeconómica das crianças/jovens?
- c. Que objetivos e expetativas do clube na formação destes jovens?
- d. Como é concetualizada a questão educativa/escola para o clube?
- e. Até que ponto a organização da estrutura profissional desta escola é influenciada pelas questões da juventude e também da infância? Que preocupações e objetivos?

2. O fenómeno do futebol e as crianças/jovens

- a. Como descreve o fenómeno do futebol na atualidade?
- b. Qual o interesse dos clubes e das escolas de futebol em desenvolver programas cada vez mais precoces destinados à formação das crianças/jovens?
- c. Como vê a relação entre a oferta, (clubes, infraestruturas) para prática de futebol, e a procura?
- d. Considerando que o fenómeno do futebol se pode dividir em duas grandes dimensões, a prática em si e o fenómeno enquanto espetáculo, como vê a promoção do futebol ao nível mediático e a exposição/sedução a que os jovens são alvos? Que benefícios/riscos?

3. Expetativas em relação aos jovens (escola e futebol)

- a. Quais são as expetativas da escola para o futuro dos jovens que integram os diferentes escalões?
- b. Como é que o clube vê a relação entre o futebol e a escola?
- c. É possível atingir a excelência em ambos os contextos? Como descreve a complementaridade ou não de ambos os contextos?

- d. Que percepções consegue tirar por parte dos pais em relação à escola e ao futebol? É possível diferenciar essas percepções em termos de idades das crianças/jovens?
- e. Que tipos de obstáculos (se existirem) consegue identificar na conjugação do futebol com a escola?
- f. Qual é a relação entre o clube e as escolas? Qual é a sua opinião em relação à comunicação entre o clube a escola?

4. Finalidades/funções da Psicóloga na escola de futebol

- a. Que tipo de trabalho realiza com os jovens na escola? Que dimensões atravessam o seu trabalho?

5. Concetualização de um gabinete de mediação socioeducativa

- a. Como vê a criação de um gabinete de mediação socioeducativa?
- b. Que tipo de intervenção considera que este gabinete deveria ter nesta escola?
- c. Quais os benefícios que veria neste gabinete, para o desenvolvimento social e pessoal das crianças/jovens?

Apêndice 2 – guião de entrevista treinador

Orientadora: Professora Doutora Sofia Marques da Silva

Orientando: Tiago Pinto

Guião de entrevista (treinador)

6. Caracterização do contexto

- a. Que crianças/jovens procuram esta escola de futebol?
- b. Qual retrato faz em termos socioeconómicos das crianças/jovens que frequentam esta escola?
- c. Que objetivos e expetativas do clube na formação destes jovens?
- d. Como é concetualizada a questão educativa para o clube, em termos da prática desportiva em si? Que princípios estão subjacentes nos treinos e jogos, para além da componente desportiva?

7. O fenómeno do futebol e as crianças/jovens

- a. Como descreve o fenómeno do futebol na atualidade?
- b. Qual o interesse dos clubes e das escolas de futebol em desenvolver programas cada vez mais precoces destinados à formação das crianças/jovens?
- c. Como vê a relação entre a oferta, (clubes, infraestruturas) para prática de futebol, e a procura?
- d. Considerando que o fenómeno do futebol se pode dividir em duas grandes dimensões, a prática em si e o fenómeno enquanto espetáculo, como vê a promoção do futebol ao nível mediático e a exposição/sedução a que os jovens são alvos? Que benefícios/riscos?

8. Expetativas em relação aos jovens (escola e futebol)

- a. Que tipo de expetativas considera que a escola deve ter para o futuro dos jovens que integram os diferentes escalões?
- b. Como é que vê a relação entre o futebol e a escola?

- c. É possível atingir a excelência em ambos os contextos? Como descreve a complementaridade ou não de ambos os contextos?
- d. Que percepções consegue tirar por parte dos pais em relação à escola e ao futebol? É possível diferenciar essas percepções em termos de idades das crianças/jovens?
- e. Que tipos de obstáculos (se existirem) consegue identificar na conjugação do futebol com a escola?
- f. Qual é a sua opinião em relação à comunicação entre o clube e a escola?

9. Finalidades/funções do treinador na escola de futebol

- a. Que tipo de trabalho realiza com os jovens na escola? Que dimensões atravessam o seu trabalho?
- b. Que tipo de problemas se depara no seu trabalho?
- c. Como descreve a relação entre os pais, as crianças e os restantes profissionais?

10. Concetualização de um gabinete de mediação socioeducativa

- a. Como vê a criação de um gabinete de mediação socioeducativa?
- b. Que tipo de intervenção considera que este gabinete deveria ter nesta escola?
- c. Quais os benefícios que veria neste gabinete, para o desenvolvimento social e pessoal das crianças/jovens?

**Apêndice 3 – proposta de intervenção
de um serviço educativo de mediação
após a fase de diagnóstico**

Projeto para o desenvolvimento de um serviço educativo de mediação

Estágio profissionalizante no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação

Mestrando: Tiago Pinto

Orientadora: Professora Doutora Sofia Marques da Silva

Julho de 2012

Índice

1.	INTRODUÇÃO.....	2
2.	PROBLEMÁTICA	3
2.1.	AS JUVENTUDES	3
2.2.	UMA PERSPETIVA SOCIOLÓGICA DO DESPORTO E DO FUTEBOL	5
2.3.	O DESPORTO E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ESCOLAR.....	6
2.4.	A MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NO ÂMBITO DESPORTIVO.....	8
3.	OBJETIVOS/FINALIDADES DO PROJETO	8
4.	METODOLOGIA PARA A INTERVENÇÃO	9
4.1.	DIAGNÓSTICO	9
4.2.	METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO	10
5.	O PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	11
5.1.	A CRIAÇÃO DE UM SERVIÇO EDUCATIVO DE MEDIAÇÃO	11
5.1.1.	A comunicação e a relação humana	12
5.1.2.	A componente formativa da mediação	13
5.1.3.	Trabalho com as crianças/jovens.....	14
6.	ESTRATÉGIAS DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO 15	
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	16

Índice de apêndices

Apêndice I - Progresso de construção do projeto para um serviço de mediação educativa

Apêndice II – Plano de atividades

Apêndice III - Cronograma

1. Introdução

O projeto desenvolvido neste trabalho tem como objetivo a criação de um serviço educativo de mediação na escola de futebol do ACMilan *Scoula Calcio*, escola pertencente ao AC

Milan, que pretende espalhar as suas escolas pelos diversos países e é destinada a crianças e jovens dos 4 aos 18 anos. Este projeto parte do princípio que as escolas de futebol orientadas para a formação de jovens na prática desta modalidade, tem um grande potencial para o desenvolvimento pessoal e social das crianças/jovens. Sabendo que hoje em dia os clubes se preocupam, não só com a componente desportiva, mas também o domínio socioeducativo, a organização de equipas de trabalho multidisciplinares, que vão para além do âmbito desportivo, torna-se assim bastante importante no trabalho com estas crianças/adolescentes.

A mediação socioeducativa pode representar uma peça bastante importante neste tipo de estruturas. As Ciências da Educação e a respetiva profissionalidade poderão garantir uma mais-valia nestes contextos. A pluralidade de campos em que o mediador socioeducativo pode atuar, entre os quais o campo social, educativo, cultural, etc., permite-lhe desenvolver um trabalho de âmbito mais alargado conjugando estas variáveis.

Antes de passar propriamente para o desenho do projeto, convém referir que este ainda é uma primeira versão do projeto e que por isso estará sujeito a algumas alterações no futuro. Um projeto de intervenção como se sabe é composto por diferentes fases. O projeto inicia-se assim com uma temática social que neste caso concreto relaciona-se com o envolvimento da infância/juventudes no futebol, para além das dimensões que estão subjacentes nesta relação, como a escola, a família, os mundos juvenis, etc.. Identificado que está o problema social serão de seguida abordados uma série de aspetos teóricos que serão fundamentais perceber numa intervenção deste tipo. Partindo da ideia que o futebol destinado à formação e descoberta de talentos comporta diversas dimensões importantes de se abordar, sendo que a questão das juventudes, é transversal a todas essas dimensões. Esta problematização começará assim pela questão das juventudes.

2. Problemática

2.1. As juventudes

Na atualidade olharmos para a juventude implica que se tenha uma conceção que esta já não pode ser vista como um momento etário em que os indivíduos seguem um percurso de vida linear. Em relação a este aspeto, João Sedas Nunes (1998) aponta que a juventude não pode ser considerada as diferentes dimensões presentes na vida dos jovens são universalmente partilhadas nem os problemas que daí advêm tendem a ser os mesmos. Para este autor há que tentar «(...) caracterizar sociologicamente a diversidade juvenil [recorrendo-se] à noção das inserções objectivas diferenciadas que sujeitam os jovens a diferentes processos de socialização» (1998:1), ou seja, ter-se-á que reconhecer que os jovens e os respetivos percursos estão afetados por dimensões específicas.

A rejeição das perspetivas lineares torna-se fundamental se queremos sociologicamente as juventudes, pois «(...) promovem visões temporais que englobam presente, passado e futuro na

forma de um tempo contínuo e homogêneo (Pais, 2001). Este autor acrescenta que para uma aproximação à vida dos jovens implica que se pense em métodos pós-lineares sabendo que «(...) são tão importantes os alinhamentos de vida quanto os seus desalinhamentos; são tão relevantes as alienações de vida quanto as suas alienações (...)» (idem: 87). A questão da *interconectividade* que o autor aborda, permite perceber de que forma esta visão pós-linear poderá interpretar a vida dos jovens, abarcando uma série de traços ou *detalhes* que à partida possam parecer comuns, mas que interligados constroem a identidade e o percurso de um determinado jovem e ao mesmo tempo salvaguarda a heterogeneidade existente nos mundos juvenis.

Esta ideia de uma trajetória linear não corresponde à realidade vivida hoje pelos jovens. Quando José Machado Pais (2001) fala das juventudes de hoje como uma geração *yô-yô* ele pretende demonstrar a aleatoriedade existente nos percursos dos jovens, quando estes circulam por um sem número de experiências nas diferentes dimensões da vida, sejam escolares, profissionais, de sociabilidade, das relações amorosas, nos estilos, etc..

Quando se diz que os quotidianos juvenis se inserem entre *tempos monocromáticos* (natureza institucional) e *policromáticos* (natureza sociabilística) e fazendo a ponte com os rumos sociais a primeira mais ligada com os *caminhos normais* e a segunda mais com os *caminhos da aventura e do risco* (Pais, 2001) estamos de certa forma a opor dois grandes mundos que interferem na vida dos jovens. A preocupação que as gerações mais velhas têm em relação aos jovens, leva que os *tempos monocromáticos* sejam mais ou menos impostos porque existe uma grande preocupação por parte das famílias em ter os tempos dos/as jovens controlados, pois a consciência de responsabilidade destes, será menor do que em alguma outra etapa das suas vidas (Hendry; Shucksmith; Love & Glendinning, 1993). Estes mesmos autores apoiados em Iso-Ahola e Mannel referem ainda, que os jovens se confrontam com 3 tipos de constrangimentos em relação aos tempos livres: i) a incompetência em gerir os tempos livres por eles próprios; ii) a dimensão das atitudes, tendo em conta as motivações e necessidades, que podem estar assentes em conceções erradas devido à falta de informação; iii) fatores socioculturais, ou seja, a forma como determinadas obrigações sociais se refletem no lazer.

O futebol neste caso específico poder-se-á apresentar como uma forma de os pais colocarem os filhos e este contexto se mostrar como um espaço *temporal monocromático*. Por outro lado também não é menos verdade, apesar das limitações institucionais em termos de regras e horários, que o jovem pode aproveitar este contexto como uma forma de sociabilizar e consumo e prática de um estilo que tem preferência.

Será por isso interessante compreender o porquê do futebol ser um espaço com uma grande relevância em termos de preferência dos jovens, quer na prática, quer no consumo dos produtos que dele advém, como também perceber, de que forma este fenómeno apresenta uma grande oferta em termos da ocupação dos tempos livres das crianças/jovens às famílias. É isso que nos subcapítulos seguintes será abordado.

2.2. Uma perspectiva sociológica do desporto e do futebol

Segundo Marivoet (1997) é a partir do processo de industrialização, designadamente nas sociedades inglesa e francesa, onde o desporto como hábito cultural deixou de estar destinado a uma aristocracia burguesa, alargando-se também para as classes trabalhadoras através de organizações associativas que permitiam a estes desenvolver uma prática desportiva regularmente. As mudanças nos valores em relação ao desporto levaram que este começasse a ser visto como uma área de ascensão social e recompensadora, revestindo-se «(...) de um carácter marcadamente competitivo, num complexo marcado profissionalizante aos mais diferentes níveis, dando lugar ao espetáculo por excelência.» (Marivoet, 1997: 102).

Pierre Bourdieu (1988) refere que o espaço da prática desportiva ou o *capital desportivo* é resultado da relação entre dois campos homólogos « (...) a space of possible practices, the supply, and a space of dispositions to practice, the demand» (1988:157). No primeiro espaço liga-se com as possibilidades ou impossibilidades para a prática, existentes num determinado desporto. A estrutura de uma determinada modalidade, a relação existente com outras e a apropriação das propriedades desse mesmo desporto, tem subjacentes os princípios de um grupo dominante, através de modelos com uma determinada importância no espaço social. Quanto ao segundo espaço, o espaço da procura, Bourdieu (1988) refere que este espaço está relacionalmente e estruturalmente determinado, por um sistema de disposições desportivas que por sua vez fazem parte do *habitus*. O acesso a um determinado desporto, num determinado momento e local, está assim marcado pela oferta existente (recursos materiais que possibilitem o acesso), que por sua vez acaba por influenciar as representações em relação à procura. Neste aspeto Jean-Paul Clement (1995) refere que as diferenças entre as várias modalidades são influenciadas por um sistema de codificação simbólica influenciando os sujeitos para a prática de uma determinadas modalidade.

Jacques Defrance (1994) aborda esta questão fazendo um paralelismo entre o significado cultural de uma modalidade e o investimento monetário efectuado em relação à oferta e promoção da mesma. Este autor refere que « (...) le statut culturel faible de nombreux sports s'est maintenu en parallèle avec la faiblesse des investissements matériels réalisés pour ces activités pendant de longues années.» (1994:135). Verifica-se que existe uma relação entre os fatores económicos e uma determinada modalidade, determinando a sua absorção cultural ou não, mediante as tais disposições de um *habitus* cultural, que por sua vez afetam a definição de um certo capital desportivo. Esse tal capital desportivo e as expectativas em relação ao desporto, acabam por ser difundidas « (...) nos diferentes espaços sociais onde os atletas se inserem, em especial, a Família, socialmente estratificada, a Escola, os Amigos, e o Clube desportivo tendo presente as sociabilidades aí dinamizadas». (Marivoet, 1996:1).

Bourdieu (1979) referiu que o papel do estatuto socioeconómico (*capital económico*) dos sujeitos influencia a entrada numa determinada modalidade devido a uma *coerção simbólica*

(Bourdieu, 1991). É possível ver que o campo social limita o acesso dos indivíduos a determinados desportos, que têm um grau de distinção maior, devido ao seu capital económico e cultural. É de todo relevante trazer aqui a ideia que «(...) os dominados contribuem sempre para a sua dominação [e que] as disposições que os inclinam a esta cumplicidade são também o efeito, incorporado, da dominação.», ou seja, vemos que as classes mais baixas tendem a praticar desportos *massificados* devido ao tal *habitus cultural* que já foi abordado.

Mas incidindo agora o olhar sobre a questão do futebol é possível verificar que na sociedade ocidental, principalmente, o futebol apresenta-se como uma modalidade com uma forte presença nos hábitos culturais dos diferentes países. O futebol, na realidade portuguesa, pode ser considerado como o desporto nacional, verificando-se tanto através da prática⁸⁴, do financiamento do Estado⁸⁵, como nos espaços existentes para a prática, nos media, nos patrocinadores, etc..

O futebol enquanto fenómeno tem influências do processo de globalização. Mélanie Bernard-Béziade e Michael Attali (2009), em relação a esta questão, referem que muitas das disposições culturais presentes nos diferentes países em relação ao desporto, principalmente em relação ao futebol, vem das influências britânicas e que essa propaganda não se limita apenas na prática desportiva em si. Giullianotti e Robertson (2007) referem que a partir dos anos 60, na Europa, uma espécie de *cosmopolitismo* se instalou em relação ao futebol, nos estilos e nas práticas sociais, «a stronger forms of connectivity were established from this time, in terms of migration, transnational club fixtures, and mediatization» (2007:175).

O futebol é assim uma forte indústria a nível global, por toda esta envolvência social em torno deste fenómeno. Comparativamente a outras modalidades, o futebol detém argumentos no mercado do espetáculo desportivo, sendo uma «(...) modalidade que detém a hegemonia aos mais diferentes níveis » (Marivoet, 1997:103). A partir daqui os clubes tendem a criar estratégias para conseguirem competir com os restantes clubes, quer a nível desportivo, quer também ao nível financeiro. Uma das estratégias a abordar aqui, e que irá convergir com o propósito deste projecto, diz respeito à formação e prospeção de jovens jogadores. Será por isso importante compreender quais as implicações subjacentes na prática desportiva orientada para crianças e jovens.

2.3. O desporto e o desenvolvimento social e escolar

O fator escola, tendo em conta a sua obrigatoriedade até ao 12º ano ou 18 anos, influencia o rendimento e o envolvimento desportivo, através dos tempos livres oferecidos aos/às jovens. No estudo⁸⁶ de Anne Marie Waser e Eric Passavant (1997) em França, observou-se que existe um

⁸⁴ Em 2009, segundo o livro de estatísticas do desporto em Portugal, o futebol era a modalidade com mais praticantes federados, com cerca de 144.106 praticantes federados, 28% dos atletas no universo de todas as modalidades.

⁸⁵ Em 2009, segundo o livro de estatísticas do desporto em Portugal, o futebol foi a modalidade com a federação mais comparticipada, 16% da totalidade do orçamento para o desporto

⁸⁶ Estudo realizado em França, em Caen, para perceber os níveis de adesão da juventude ao desporto

decréscimo na participação desportiva ao longo das idades dos/as jovens, embora não se considere que esta esteja diretamente ligado ao aumento da exigência escolar.

No estudo⁸⁷ de Vítor Zenha, Rui Resende e Rui Gomes (2009) verifica-se que os/as jovens desportistas de alto rendimento, para conciliarem os estudos com o desporto, têm «(...) de possuir qualidades de organização pessoal acima da média dos jovens da mesma idade.» (2009:8). As tais qualidades de organização pessoal que os/as jovens têm de desenvolver para conjugarem o desporto e a escola, estão talvez ligadas com o que Tokila (2002) diz ser uma mais-valia na conjugação das duas atividades, desenvolvendo outras capacidades para enfrentar os problemas do seu quotidiano durante a carreira desportiva e também após o término desta. Segundo o mesmo autor quanto maior for a formação do indivíduo, melhores perspectivas terá no fim da sua carreira desportiva.

Paul De Knop et. al (1998)⁸⁸ demonstram a importância dos projetos desportivos na Flandres, Bélgica ao nível do desporto jovem, reconhecendo que este tipo de atividades é bastante importante no desenvolvimento pedagógico, social e físico das crianças/jovens e que os mesmos devem estar articulados entre os sistemas educativos, a escola, os clubes e as federações. A falta de articulação entre as diversas instituições envolvidas no quotidiano dos/as jovens poderá fazer com que tenham dificuldade em sustentar certos ideais, quer a nível escolar, quer a nível desportivo. As expectativas criadas em ambos os percursos podem assim suscitar dúvidas e inseguranças em relação ao futuro.

Ainda que estes constrangimentos a nível educativo, outras perspetivas referem que o desporto a um nível geral é benéfico para o desenvolvimento social e cívico dos/as jovens, através das sociabilidades aí desenvolvidas e também através de alguns dos princípios inerentes ao desporto. Em relação a estas questões, Joy Coakley (2011) diz-nos que os defensores do desporto como promotor de desenvolvimento social das crianças/adolescentes o veem como um contexto altamente positivo no desenvolvimento pessoal das crianças/jovens, dividindo essas mais-valias em 3 categorias: i) o desenvolvimento da identidade pessoal; ii) a estruturação das vidas dos/as jovens em risco; iii) a promoção do capital social que conduz ao sucesso futuro e à participação cívica..

No sentido desta última ideia identificada, Kaufman e Wolf (2010) referem que para o desporto ser motor de mudança social depende muito da estrutura desportiva em que o indivíduo está inserido. Falar-se em trabalho de equipa não significa que exista a noção de interdependência, pois esta «(...) implies a level of reliance on others to help the athlete achieve her or his desired goals.» (2010:169). Falar de interdependência leva-nos a pensar acerca da noção de

⁸⁷ Neste estudo realizado em Portugal, e dadas as lacunas em termos de investigação neste domínio, pretendeu-se saber como é que os atletas de alta competição percecionam a sua carreira desportiva e escolar

⁸⁸ Este estudo teve como objetivo compreender a forma como o desporto, destinado aos jovens, estava estruturado na Flandres, Bélgica, partindo do pressuposto que este contexto é um contexto tipicamente da Europa ocidental.

responsabilidade social, na qual podemos retirar aspetos que se podem enquadrar nas 3 categorias de Joy Coakley referidas atrás. A responsabilidade social ou a consciencialização social estão diretamente ligadas com a noção de desportivismo desenvolvida na prática desportiva, embora não signifique que todos/as os/as atletas consigam ou possam desenvolver este sentido (Kaufman e Wolf, 2010).

2.4. A mediação socioeducativa no âmbito desportivo

Voltando novamente à questão do futebol, que como já vimos detém um valor simbólico e cultural forte na nossa sociedade, permitindo possuir recursos mais complexos do que em relação a outras modalidades, cabe agora abordar de que forma a mediação socioeducativa poderá entrar neste tipo de estruturas. Também vimos que o desporto tem um grande potencial no desenvolvimento social e cívico das crianças/jovens, aliado com a importância que a escola representa nas sociedades atuais, vem mostrar que esta área profissional se poderá enquadrar muito bem numa estrutura deste tipo. Timo Metsä-Tokila (2002) refere que a conjugação entre o desporto de alta competição e a escola é uma tarefa difícil se não existirem os apoios necessários.

A mediação Socioeducativa em contexto desportivo, dadas as suas valências na composição da sua profissionalidade, faz sentido num contexto deste tipo. Alguns projectos⁸⁹ realizados neste âmbito vêm mostrar que as Ciências da Educação ainda estão a construir a sua profissionalidade neste âmbito «(...) um contexto em que as Ciências da Educação ainda não têm muita visibilidade, possibilitou que se desenvolvesse um trabalho em direcção à produção da profissionalidade dos/as profissionais desta área.» (Freitas, 2010:124).

É então a partir daqui como podemos abordar os objetivos e as finalidades deste projecto de um ponto de vista na Mediação Socio-educativa.

3. Objetivos/finalidades do projeto

Tendo como ponto de partida alguma recolha teórica sobre a problemática em questão e também alguma exploração do contexto em questão – AC Milan *Scoula Calcio* – através do diagnóstico realizado, foi possível dar conta de possíveis focos de intervenção a desenvolver na referida instituição.

Um dos aspetos que considero pertinente em pensar-se um projeto de intervenção prende-se com a dificuldade existente dos jovens conciliarem os percursos educativos os percursos desportivos e também as dimensões nas quais estão inseridos no seu quotidiano. Por outro lado, dado o peso social que o campo educativo escolar tem pode ser difícil para eles manterem expectativas de sucesso em ambos os percursos simultaneamente. As expectativas que se

⁸⁹ Os projetos desenvolvidos por Daniela Freitas e Sara Pinheiro (2010), no âmbito de um Espaço Aberto, com um carácter interventivo, visando as necessidades educativas e sociais das crianças/jovens que frequentavam uma escola de futebol

desenvolvem em torno destas crianças e jovens acabam por se focar em grande percentagem em relação à escola, pondo para segundo plano os outros mundos em que eles circulam.

A partir daqui surge então o objetivo principal deste projeto de intervenção, que é o *de garantir aos jovens o apoio necessário a nível educativo, social e desportivo de forma a não terem que abdicar de um dos percursos, sabendo que ambos se podem complementar no seu desenvolvimento pessoal, cívico e social*⁹⁰. Para além disso fazer salvaguardar a noção de que estas crianças e jovens fazem parte de uma rede social que se estende para além do futebol e da escola.

4. Metodologia para a intervenção

Após ter sido feito uma problematização sobre os conceitos que estão presentes no envolvimento das crianças no futebol, e também na definição dos objetivos do projeto, chegou agora o momento de se demonstrar a forma como este projeto irá ser operacionalizado⁹¹. A metodologia é composta por duas componentes: uma componente de investigação (diagnóstico) e componente da operacionalização da ação (intervenção).

No que respeita ao diagnóstico este está dividido em duas fases. A primeira fase de recolha de dados (diagnóstico) consistirá em 2 momentos: o primeiro através de observações ao contexto e de entrevistas a algumas figuras que compõem a estrutura da escola de futebol; no segundo irá incidir sobre as crianças/jovens que frequentam a escola, através de um *focus group* e também dos pais através do mesmo método. Esta divisão do diagnóstico deve-se à necessidade de numa primeira fase compreender-se primeiro a dinâmica da instituição e partir daí estabelecer caminhos que possibilitem a aproximação com os pais e os jovens envolvidos.

Quanto à fase de intervenção, esta irá acontecer de Setembro de 2012 a Abril/Maio de 2013, e partirá do pressuposto que os sujeitos são parceiros da intervenção, possibilitando que estes tenham a palavra no que toca à definição de estratégias. Ao longo da intervenção haverá também espaço para uma componente de avaliação e monitorização do trabalho elaborado.

4.1. Diagnóstico

Como já se disse, o diagnóstico está dividido em 2 partes. A primeira foi já realizada e consistiu em algumas observações às dinâmicas desenvolvidas na escola de futebol. Tratou-se de um método que possibilitou a captação de alguns «(...) comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.» (Quivy &

⁹⁰ Este ponto do objetivo geral parte do princípio que «A fim de assegurar a reintegração dos desportistas profissionais no mercado de trabalho no final das suas carreiras desportivas, a Comissão salienta a importância de ter em conta, desde o início, a necessidade de ministrar aos jovens desportistas uma formação dupla e de criar centros de formação locais de grande qualidade para proteger os seus interesses morais, educativos e profissionais.» (Comissão das Comunidades Europeias, 2007: 6)

⁹¹ Apêndice I – Esquematização do progresso para o desenvolvimento do projeto

Campenhoudt, 1995:196), para além de possibilitar uma aproximação com os diferentes sujeitos envolvidos e assim ter uma visão mais contextualizada e não circunscrita.

Quanto às entrevistas, estas foram orientadas estrategicamente a diferentes profissionais de forma a obter-se as diferentes perspetivas em relação ao trabalho que se pretende desenvolver e também à problemática do futebol na vida das crianças e jovens.

Inicialmente definiu-se que seria importante entrevistar um treinador, um gestor desportivo e também a psicóloga. Como ao longo das observações foram-se estabelecendo algumas conversas com alguns responsáveis da gestão desportiva, esta entrevista acabou por não se realizar optando-se por entrevistar um *team-manager*. O tipo de entrevista escolhida foi a semi-estruturada, possibilitando um momento de conversa que vai seguindo um rumo definido pelos intervenientes (entrevistador/entrevistado), consistindo na aproximação de ambos, não reduzindo o entrevistado a um mero objeto de estudo, mas torna-los *sujeitos/pares* no processo de investigação (Terrasêca, 1994)

Em relação à segunda fase do diagnóstico, esta a realizar ainda em Setembro e dirigida aos pais e crianças/jovens envolvidos, será usado como método o *focus-group*. A escolha deste método tanto com os pais como com as crianças/jovens deve-se com o número de sujeitos que estão ligados à escola de futebol. Assim, através desta dinâmica, é possível juntar vários sujeitos num mesmo momento, resolvendo as questões temporais que a entrevista individualizada teria e também as limitações em termos de informação através de inquéritos por questionário.

O motivo pela qual estes sujeitos serão ouvidos só numa segunda fase foi: primeiro deve-se à necessidade de num primeiro momento se perceber as dinâmicas da escola e a partir daí estabelecer ligações com as crianças/jovens e os pais; e segundo porque a mudança de escalões dos jovens e a entrada de novos atletas, justifica que esta dinâmica seja efetuada no momento do início dos treinos da nova época.

4.2. Metodologia de intervenção

A segunda componente do projeto é a parte da operacionalização da ação. Esta parte dos resultados que foram apurados no diagnóstico. Mas antes de se falar nos dados recolhidos ter-se-á que definir quais os princípios em que a intervenção se apoiará. A orientação que define todo este projeto, é que «(...) as pessoas e as comunidades são sujeitos e parceiras (e não objectos e clientes)» (Menezes, 2010:105), ou seja, toda a intervenção, terá nos sujeitos envolvidos na escola de futebol (crianças, treinadores, diretores, pais, outros profissionais), parceiros na construção de um projeto de intervenção co-construído, não ignorando as representações e os conhecimentos que estes têm sobre aquela realidade. A definição aqui do plano de ação irá comportar o princípio de que o «(...) planeamento estratégico é uma chamada de atenção para os processos, mais do que para os conteúdos.» (Guerra, 2000:166), ou seja, apoiar-se-á na ideia que ao longo da intervenção a planificação sofrerá alterações que vão sendo negociadas com os tais parceiros da intervenção.

A definição das estratégias, estas consideradas como «(...) as grandes orientações metodológicas da intervenção do projeto consideradas em termos da relação entre recursos e objetivos» (Guerra: 167), irão ser constantemente reformuladas, primeiro porque a construção de um serviço educativo de raiz neste contexto, obrigará a um exercício de reformulação e readaptação dos objetivos, tendo em conta as pistas que os sujeitos vão dando e também sendo necessário readaptar os recursos de modo a corresponder a essa redefinição estratégica. Segundo porque o processo de avaliação e monitorização, que mais à frente irá ser abordado, também potenciará essa atualização e reformulação estratégica.

5. O projeto de intervenção

Com a realização do diagnóstico, foi possível identificar um foco central em termos de necessidades da escola de futebol, sendo ele a implementação de um serviço educativo de mediação. Este serviço⁹² irá dividir-se em 3 valências⁹³: uma componente de mediação mais orientada para as questões da comunicação e relação humana entre pais, escola de futebol, mundos juvenis e escola; uma valência formativa voltada para os pais, os treinadores e team-managers; e por fim uma dimensão de trabalho com as crianças/jovens através da criação de estratégias orientadas para momentos educativos não-formais, onde as questões como a educação para a cidadania possam ser abordadas. A partir daqui abordar-se-á cada uma dessas grandes componentes tendo em conta as razões que motivaram a resolução dessa necessidade. Primeiro falar-se-á da mais-valia que a mediação socioeducativa poderá ter neste contexto.

5.1. A criação de um serviço educativo de mediação

A necessidade de se criar um gabinete de mediação socioeducativa, no seio desta escola de futebol, foi notória ao longo das observações efetuadas e das conversas que foram sendo desenvolvidas com alguns dos sujeitos nela envolvidos. Questões como a comunicação da escola de futebol com os pais, a comunicação com as escolas dos atletas foram algumas das necessidades apontadas. Estas questões ficaram bem patentes no discurso de um dos responsáveis da escola: *“(...) referiu que precisava de um mediador, de alguém que cumprisse uma posição intermediária, passando a metáfora do futebol em relação à necessidade de um “6””(NT.2).*

A ausência deste tipo área em grande parte dos contextos deve-se ainda ao facto das Ciências da Educação ainda se estarem afirmar no plano da profissionalidade e com ela dimensões como a mediação ainda não serem claros na sociedade. Neste aspeto Tiago Neves (2002) refere que a mediação carece ainda de uma visibilidade no nosso país, muito devido à sua novidade e se ter «(...) tornado uma espécie de moda tanto em círculos científicos como profissionais (...)» (ibidem: 34), conduzindo a uma falta de clarificação desta noção.

⁹² Apêndice II – Planificação das atividades

⁹³ Apêndice III – Cronograma das atividades

Portanto o plano de ação para a implementação de um serviço educativo de mediação neste escola de futebol, irá dividir-se em 3 valências: uma de comunicação e de relação humana, mais preocupada com as questões da comunicação entre os diferentes sujeitos envolvidos na escola; uma segunda valência voltada para a formação, dividindo-se esta em duas componentes, uma parental e outra destinada aos treinadores; e outra valência destinada às atividades com as crianças/jovens.

Nos subcapítulos seguintes será cada uma delas abordadas e de forma sucinta apontar-se-ão as razões e os objetivos destas estratégias.

5.1.1.A comunicação e a relação humana

Esta componente da mediação estará mais orientada para a comunicação entre os diferentes sujeitos que, de forma direta ou indireta, acabam por influenciar os trajetos das crianças/jovens neste contexto. Dentro ainda deste domínio podemos dividir esta componente da intervenção em duas dimensões: a comunicação interna à escola; e a comunicação externa, com os sujeitos e instituições que não fazem parte da escola enquanto profissionais..

A operacionalização desta dimensão, tanto na comunicação interna como na comunicação externa, passará pelo desenvolvimento de um dispositivo de comunicação⁹⁴ para cada jovem, assumindo-se como um canal que possa interligar as diferentes dimensões em que o jovem está inserido, entre as quais: a escola de futebol; os diferentes profissionais da escola (psicóloga, treinadores, fisioterapeuta, nutricionista, gestores desportivos, etc.); os pais; a escola; e os jovens. Convém salvaguardar aqui, que este dispositivo servirá apenas como uma forma de comunicação entre os diferentes sujeitos e não como uma forma de controlo das crianças/jovens. O objetivo não é criar mecanismos de limitação dos jovens, mas sim criar uma forma salvaguardar os diferentes mundos que eles estão envolvidos e ao mesmo tempo possibilitar que os outros sujeitos reconheçam a especificidade de cada criança ou jovem.

Este dispositivo acompanhará cada atleta e será composto por diferentes setores: uma parte identificativa da criança/jovem com os seus dados pessoais, a identificação desportiva, a identificação do encarregado de educação e a identificação da escola; outra parte destinada à comunicação entre a escola de futebol e os seus diferentes profissionais, com os pais, a escola e vice-versa; outra parte de informação relativamente a jogos e a torneios; e por fim um espaço de auto-avaliação de desempenho a realizar por cada jovem em períodos a definir.

Outra componente da comunicação seria a abertura do serviço aos pais para poderem eles também solicitar ajuda sobre qualquer problema com a criança ou o jovem. Como foi perceptível no diagnóstico, a escola de futebol é solicitada para resolver alguns problemas, especialmente, problemas relacionados com os maus resultados escolares e também com o comportamento das crianças/jovens.

⁹⁴ Para a estruturação deste dispositivo é necessário ainda finalizar a segunda fase do diagnóstico

Devido ao peso que os percursos escolares têm na vida dos jovens, os maus resultados nesta dimensão acaba por influenciar os pais na manutenção dos filhos no futebol. Primeiro porque como diz José Machado Pais (2001) os percursos educativos são tidos como *mapas de orientação* juvenil pré-definidos e que se apoiam na ideia que por aí, esses percursos ou *caminhos apropriados*, garantem o *canudo* e consequentemente o *emprego*. Esta visão, que hoje em dia está totalmente posta em causa, relega para segundo plano outras dimensões de vida dos jovens, consideradas como supérfluas e dispensáveis. Entre ela está o lazer por exemplo, e dentro desta o futebol. Como foi perceptível os maus resultados escolares levam que os pais assumam uma postura punitiva, impedindo em certos momentos os filhos de irem aos treinos.

A intenção desta estratégia é conseguir, através de um trabalho em conjunto, cruzando a escola, os pais, a escola de futebol e os próprios atletas, a criação de soluções que permitam a resolução deste problema sem que seja necessário privar a criança ou o jovem da prática em si.

5.1.2. A componente formativa da mediação

Em relação à componente de formação esta irá dividir-se em duas vertentes. Uma delas será voltada para os treinadores e team-managers e a outra será uma formação parental, destinada aos pais e mães das crianças e jovens que frequentam a escola de futebol.

Quanto à formação para os treinadores, esta consistirá em 4 formações com diferentes temáticas. A primeira terá como temática a questão do trabalho com a infância e as juventudes e terá como objetivo sensibilizar os treinadores para a especificidade que é o trabalho com este grupo de sujeitos. Por isso esta será a formação inicial, como forma de eles prepararem e organizarem os trabalhos a nível desportivo. Ao mesmo será aproveitada para também para explicar no que consiste o trabalho de um mediador socioeducativo. Quanto à segunda formação, e ainda em continuidade com a primeira, servirá para abordar a temática dos mundos e percursos juvenis e alertar que as crianças e jovens estão inseridos numa rede social que comporta diversos mundos, não se circunscrevendo apenas à escola, à família e ao futebol. O terceiro momento de formação, a realizar na segunda semana das férias de natal, tem como objetivo a motivação e liderança. Uma quarta formação terá como temática as questões da comunicação, incidindo na forma como esta deverá ser concetualizada em relação às crianças e jovens.

Em relação à formação parental, esta será necessária devido às solicitações que foram perceptíveis durante o diagnóstico. Foi notório que a presença dos pais e mães na vida desportiva das crianças/jovens nem sempre é a mais desejada. De forma resumida, seguem-se os tipos de problemas identificados nesta análise:

- Problemas com a ausência dos pais e das mães na vida desportiva dos jovens;
- Problema em termos do comportamento dos pais e mães na bancada durante os jogos e os treinos;
- Problema da deslegitimação dos profissionais, principalmente, em relação aos treinadores;

- As expectativas em relação às crianças e jovens no mundo do futebol são mais fincadas pelos pais e mães que pelos próprios atletas;
- A competitividade dos pais e mães em relação a outros atletas.

Todos estes problemas identificados apontam para a necessidade da realização de ações de sensibilização/formação para eles, como uma forma de tentar resolver estas questões e levá-los a refletir sobre determinadas práticas em relação ao percurso dos filhos no mundo do futebol.

Estas formações poderiam incidir sobre a importância que é necessário atribuir às práticas e aos afetos dos jovens em relação ao futebol. Valorizar os profissionais que estão devidamente habilitados para desenvolver a prática do futebol nos jovens. Relevar que a presença deles é fundamental para o sucesso e confiança do jovem e que ao mesmo tempo essa presença deve ser positiva, ou seja, deve ir ao encontro dos valores e princípios que a escola pretende desenvolver, evitando colocar a criança/jovem num dilema acerca desses tais valores contrariados pelos próprios pais.

Por isso estas ações destinadas aos pais, e tendo em conta que os tempos dos pais e mães são limitados, serão organizadas em 3 momentos: o primeiro será em relação às questões da sensibilização dos pais e mães em relação aos seus comportamentos acerca do envolvimento dos filhos no futebol, seja devido à ausência deles e ao desinteresse pelos percursos dos filhos, ao mau comportamento durante os jogos ou treinos, ou até ao nível das expectativas; o segundo momento seria para abordar as questões dos mundos e dos percursos juvenis, uma forma de alertar os pais para o reconhecimento que os filhos têm necessidade de estender a rede de sociabilidades para além do futebol e da escola; o terceiro momento, com o aproximar do final do ano letivo, estará direcionado para as preocupações que os pais têm em relação aos resultados escolares dos filhos, que em alguns casos são preocupações em relação aos exames nacionais.

5.1.3.Trabalho com as crianças/jovens

Neste domínio da intervenção, e aliado ao trabalho que já foi sendo feito, pretende-se desenvolver atividades educativas não-formais com os jovens. A ideia é possibilitar aos jovens um espaço que vá para além do futebol e que ao mesmo tempo promova os princípios da escola de futebol e uma educação para a cidadania.

Este componente de atividades para os jovens irá tentar-se desviar da lógica escolar. O objetivo será potenciar dinâmicas pedagógicas que sejam significativas para os jovens, ou seja, que estejam relacionadas com os mundos em que eles interagem. Por isso será importante aproveitar o potencial das novas tecnologias. Além disso é reconhecido o valor que as crianças e jovens atribuem a este tipo de plataformas e também a multiplicidade de recursos que este tipo instrumento pode oferecer para a aprendizagem das crianças/jovens.

Tendo em conta os diferentes escalões envolvidos na intervenção, dos 8 anos aos 14, estas dinâmicas seriam adaptadas às diferentes equipas e dependendo da adesão, poder-se-á formar grupos em termos de equipa só ou em termos de escalão caso a adesão não seja muito grande.

A temáticas a abordar seriam distribuídas da seguinte forma: (i) numa primeira fase a atividade irá centrar-se nas novas tecnologias, porque será este a base para desenvolver os trabalhos. Ao mesmo tempo far-se-ia um trabalho de identificação das atividades a realizar nesta vertente da mediação, para as crianças e jovens perceberem para que serve aquele espaço. Além disso essa construção de identidade do espaço/atividades serviria também para se construir um blog/facebook que servisse para publicarem o trabalho a realizar durante o ano e também para publicarem informações sobre os jogos e torneios; (ii) num segundo momento, e com a proximidade da época natalícia, seria abordar as questões dos media aliados ao futebol e também ao consumo. O objetivo seria sensibilizar e alertar as crianças dos perigos das sedução mediáticas; (iii) a terceira temática seria sobre o lazer e os tempos livres dos jovens. O objetivo será de confrontar gostos e práticas de cada criança/jovem para além do futebol e da escola e ao mesmo tempo mostrar a heterogeneidade existente entre os gostos de cada um; (iv) O quarto tema e indo em conformidade com o anterior, será o de abordar a questão da multiculturalidade e a questão do respeito pela diferença. A atividade partirá dos princípios do futebol para o *fair-play* difundidas pelas instâncias internacionais que regem o futebol; (v) A quinta temática seria em parceria com o departamento de nutrição, e abarcaria os cuidados a ter em relação à nutrição de um desportista. Além disso poderia ser integrado também questões da educação para saúde dentro deste módulo; (vi) O último módulo estará ligado com o fim do ano letivo e teria como tema a gestão dos tempos. Tendo em conta que dois dos escalões se confrontam com os exames nacionais (4º ano e 6º ano), e como já vimos atrás que as preocupações dos pais em relação aos resultados escolares afetam a manutenção das crianças/jovens na escola, seria importante apoiar os jovens nesta questão, não em relação ao estudo mas sim em relação à gestão e organização dos tempos.

Para além destas atividades a abertura do serviço educativo para eles estaria aberto durante toda a época, para que eles se possam dirigir quando sentirem qualquer necessidade ou dúvida. A intervenção com os jovens não se focará apenas nas atividades, mas tentará estabelecer uma proximidade com os atletas, vendo no mediador alguém os possa apoiar no seu quotidiano enquanto jogador de futebol ou em relação a qualquer outra dimensão.

6. Estratégias de monitorização e avaliação

Depois de se efetuar um primeiro esboço sobre este projeto para a criação de um serviço educativo, será fundamental estruturar, para perceber o impacto do projeto no contexto, uma estratégia de avaliação e monitorização dos trabalhos desenvolvidos. Esta intervenção terá como princípio fundamental a valorização dos sujeitos como parceiros e também atores deste projeto e

não apenas meros objetos do qual não se toma em atenção as suas indicações. Por isso a integração dos sujeitos no momento de avaliação será essencial.

Esta avaliação a desenvolver ao longo do projeto apoiar-se-á numa tipologia de *auto-avaliação*, porque haverá «(...) uma coincidência entre a equipa de terreno e a equipa de avaliação sedimentando-se esta em torno da percepção que a equipa detém dos resultados da sua acção (...)» (Guerra, 2000:175). Esta avaliação irá procurar compreender as dinâmicas com os diferentes sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, permitir melhorar o trabalho desenvolvido até então. Trata-se pois de um processo de avaliação tendencialmente formativo, ou dito de outra forma, de uma *avaliação participativa*, resolvendo a «(...) multiculturalidade dos olhares sobre a condução dos processos sociais e a nova democraticidade que é exigida à acção pública» (Guerra, 2000:182) e assim construir-se um momento de reflexão conjunta e ao mesmo tempo de aprendizagem.

Quanto à operacionalização desta avaliação, ela consistirá em 3 avaliações intermédias, realizadas de 2 em 2 meses⁹⁵ de forma a obter-se os feedbacks de todos os sujeitos. No final da época realizava-se uma avaliação final de modo a observar-se todo o trabalho realizado até então. As reuniões intermédias seriam abertas aos seguintes sujeitos: aos pais (o ideal seria um pai ou mãe por cada equipa) e tendo em conta as dificuldades temporais dos pais, a possibilidade de enviarem os feedbacks por escrito acerca do gabinete de mediação, sem estarem limitados por algum guião de resposta; aos treinadores, um ou dois treinadores seria suficiente; à psicóloga; a um team-manager; e também a um dos coordenadores desportivos.

O objetivo será avaliar o trabalho desenvolvido, as percepções dos sujeitos acerca dos impactos do projeto, tendo em conta os objetivos traçados e às estratégias definidas. A partir dessa reunião sairia um relatório que resumisse todas as questões abordadas, os pontos negativos e os pontos positivos, e a partir daí integrar esses resultados em possíveis reestruturações das estratégias.

7. Considerações finais

A planificação do projeto aqui desenvolvida representa o esquema geral da intervenção neste contexto. Esta planificação ainda poderá estar sujeita a pequenas alterações, fruto do trabalho de diagnóstico que ainda falta realizar. Até ao mês de Setembro a definição do plano de ação deverá por isso estar mais preciso.

A implementação de um gabinete educativo de raiz, irá implicar alguns avanços e recuos, fruto da sua novidade, quer em termos da metodologia de trabalho, quer também em relação aos pressupostos da profissionalidade em Ciências da Educação. O estágio a realizar no próximo ano letivo, será um período piloto para a implementação deste serviço o que exigirá um trabalho reflexivo mais exigente durante todo o processo, de forma a compreender os aspetos positivos e negativos e ao mesmo tempo possibilitar a construção de uma confiança da instituição e dos sujeitos lá implicados, em relação às Ciências da Educação.

⁹⁵ Calendarização em anexo

Este caminho que agora começou representará assim uma procura de integração desta profissionalidade, mostrando as mais-valias que poderá dar num contexto deste género.

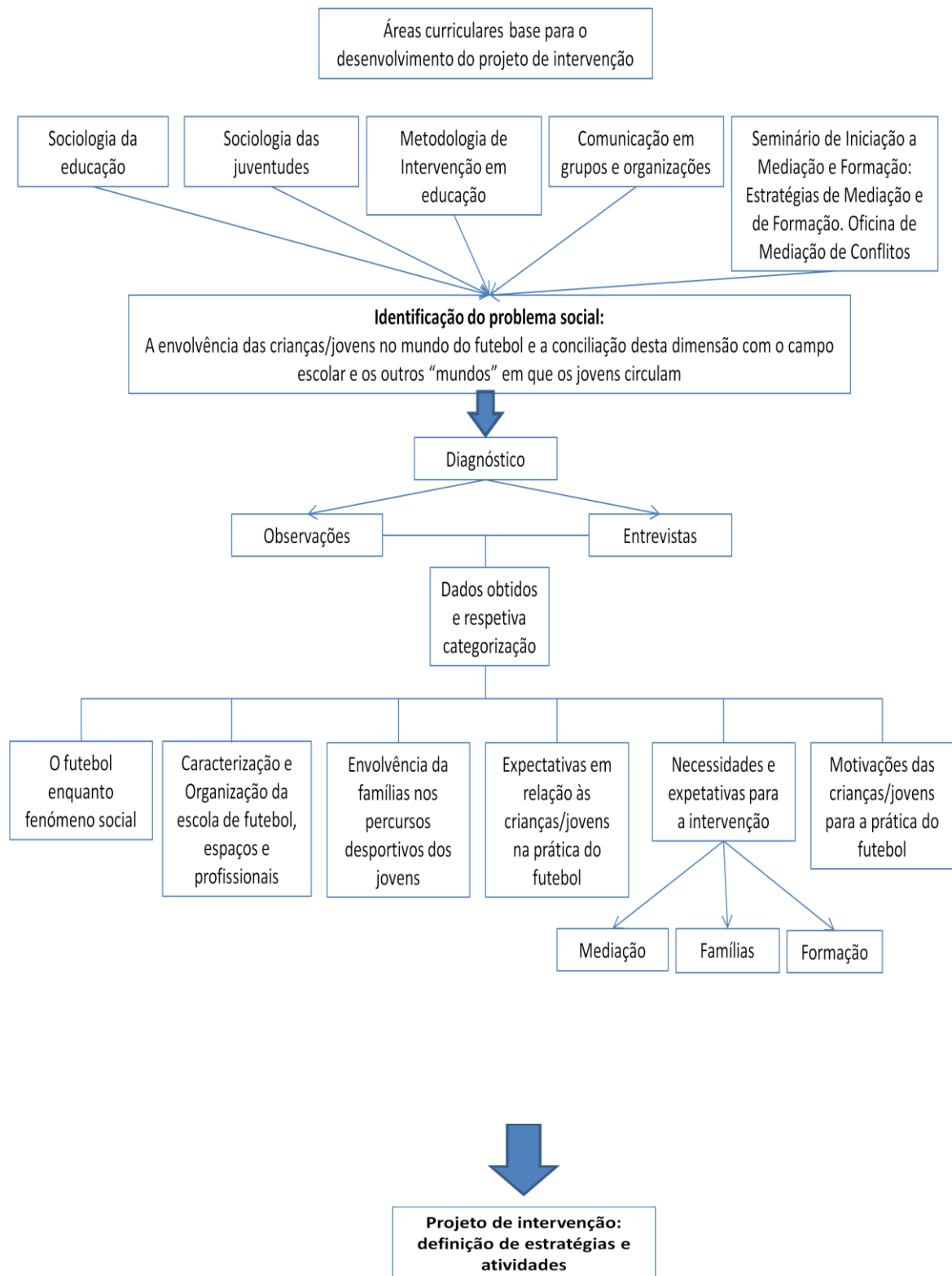
8. Referências Bibliográficas

- Bairner, Alan (2008). Sport, Nationalism and Globalization: Relevance, Impact, Consequences. *Hitotsubashi Journal of Arts and Sciences*, 49, 43-53.
- Bernard-Béziade, Mélanie & Attali, Michaël (2009). Football: A History of Semantic and Cultural Borrowing. *The International Journal of the History of Sport*, 26, 15, 2219-2235.
- Bourdieu, Pierre (1979). Como ser desportista? In Pierre Bourdieu – *Questões de Sociologia*. 181-203. Lisboa: Fim de século
- Bourdieu, Pierre (1988). Program for a Sociology of Sport. *Sociology of Sport Journal*, 5, 153-161.
- Bourdieu, Pierre (1991). Estruturas sociais e estruturas mentais, In *Teoria & Educação*, 3, 113-119.
- Clement, Jean-Paul; Defrance, Jacques; Pociello, Christian (1994). *Sport et pouvoirs au XX^e siècle – Enjeux culturels, sociaux et politiques des éducations physiques, des sports et des loisirs dans les sociétés industrielles*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Clement, Jean-Paul (1995). Contributions of the Sociology of Pierre Bourdieu to the Sociology of Sport, in *Sociology of Sport Journal*, 12, 147-157.
- Coakley, Jay (2011). Youth Sports: What Counts as “Positive Development?”. *Journal of Sport and Social Issues*, 35, 306-324
- De Knop, Paul; Wylleman, Paul; Theeboom, Marc; De Martelaer, Kristine; and Van Hoecke, Jo (1998). Youth and Organized Sport in Flanders: Past and Future Developments. In *International Review for the Sociology of Sport*, 33, 299-304.
- Giulianotti, Richard & Robertson, Roland (2007). Recovering the social: globalization, football and transnationalism. *Global Networks*, 7, 2, 144-186.
- Instituto de Desporto de Portugal (2011). *Estatísticas do Desporto de 1996 a 2009*. Lisboa: Instituto de Desporto de Portugal.
- Marivoet, Salomé (1996). Envolvimentos Sociais no Desporto: Valores Socioculturais em práticas de Carreira Desportiva. *Práticas e Processos da Mudança Social – III Congresso Português de Sociologia*.
- Marivoet, Salomé (1997). Dinâmicas sociais nos envolvimento desportivos. In *Sociologia – Problemas e Práticas*, 23, 101-113.
- Nunes, João (1997). Perfis sociais Juvenis. In Villaverde, Manuel & Pais, José (orgs), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras: Celta Editora.
- Pais, José (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates – Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Robertis, Cristina (2007). *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Terraseca, Manuela (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*, Dissertação de Mestrado. Porto: FPCEUP.
- Tokila, Timo Metsä. (2002). *At School and in the Field*. Consultado em http://ruse.utu.fi/publications/Summary/at_school.html às 15h no dia 5 de Abril de 2011
- Waser, Anne-Marie & Passavant, Eric (1997). Sport as a leisure time among the youth of Caen, France. *International Review for the Sociology of Sport*, 32,1, 7-17
- Zenha, Vítor; Resende, Rui; e Gomes, A. Rui (2009). Desporto de Alto Rendimento e Sucesso Escolar: Análise e estudo de fatores influentes no seu êxito. In J. Fernández, G. Torres, & A. Montero (Eds.), *II Congresso Internacional de Deportes de Equipo* (pp. 1-10). Editorial y Centro de Formación Alto Rendimiento. Corunha: Espanha.

Apêndices

**Apêndice I - Progresso de construção do projeto
para um serviço de mediação educativa no ACMilan**

Scoula Calcio – 1ª fase



Apêndice II – Plano de atividades

<u>Ações para a implementação do serviço educativo de mediação</u>		
<u>Valências</u>	<u>Atividades/tarefas</u>	
<u>Comunicação</u>	Criação de um dispositivo de comunicação para cada jovem	
	Criação de ligações com as escolas dos atletas	
	Abertura do serviço aos pais e às crianças/jovens	
	Divulgação do serviço através	
<u>Formação</u>	Parental	Ação inicial de sensibilização dos pais em relação ao futebol. Esclarecimento das finalidades do gabinete de mediação
		Os mundos e os percursos juvenis
		O final de ano letivo e a preparação dos jovens para os exames nacionais
	Treinadores/Team-managers	Formação para o trabalho com a infância e as juventudes
		Os mundos e os percursos juvenis
		Formação para a motivação e liderança
		Formação para a comunicação com os jovens
<u>Atividades para crianças e jovens</u>	Abertura permanente do serviço às crianças e jovens que necessitem de apoio	
	Atividades educativas não formais	As novas tecnologias - Criação de um blog/facebook para a divulgação dos trabalhos realizados e informação relativa a jogos e torneios
		O futebol, a comunicação, os <i>media</i> e o consumo
		O lazer e os <i>hobbies</i> das crianças/jovens
		<i>Fair-play</i> – ações orientadas para o respeito pelo outro, nas questões da multiculturalidade e da educação para a cidadania
		Nutrição
		A gestão dos tempos e a preparação do final do ano letivo

Apêndice III – Cronograma 1/2

[illegible]

Apêndice III - Cronograma 2/2

[illegible]

Apêndice 4 – Questionário final aos agentes desportivos

Questionário aos treinadores sobre os impactos do Serviço Educativo na Milan Scuola Calcio

De modo a obtermos o vosso "feedback" sobre a implementação de um serviço educativo na Milan Scuola Calcio, em relação às ações desenvolvidas durante esta época e também para se pensar em futuras iniciativas neste âmbito, pedimos que respondam ao conjunto de questões que se seguem. O questionário é curto e bastante importante para obtermos as vossas opiniões. Este questionário está dividido em 3 partes: a primeira para dados de caracterização; uma segunda para avaliar os acompanhamentos efetuados aos atletas por este serviço; e a última parte para avaliar a pertinência o trabalho futuro.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade em responder a este questionário

1. Dados caracterização

Equipa: Competição ☐ Formação ☐ Ano: _____

Treinador: Principal ☐ Adjunto ☐

Teve algum dos seus atletas a ser acompanhado pelo serviço educativo? (Caso responda não, passe para o grupo 3) Sim ☐ Não ☐

2. Avaliação do acompanhamento efetuado ao atleta:

2.1. Que motivos levaram a esse acompanhamento?

2.2. Como caracteriza esse acompanhamento? Em termos de estratégias adotadas, impactos no atleta, adequação do acompanhamento, etc..

2.3. Descreva que tipo de impactos teve este acompanhamento no seu atleta?

2.4. Avalie os seguintes itens de 1 a 7, em que 1 significa *nada importante* e 7 significa *muito importante*.

	1	2	3	4	5	6	7
Este acompanhamento foi importante para a atitude do(s) atleta(s)							
O acompanhamento do(s) atleta(s) foi importante para o desempenho desportivo							
Este acompanhamento foi muito importante para o desempenho da equipa							

3. Opinião sobre a disponibilidade de um serviço educativo na Milan Scuola Calcio

3.1. Para a próxima época, já se estabeleceram algumas parcerias com alguns agrupamentos de escolas a fim de aproximar a Milan Scuola Calcio dos percursos escolares dos atletas. Este acompanhamento consistirá em manter uma ligação com as escolas com o objetivo de sinalizar atletas que tenham maus resultados escolares ou maus comportamentos e a partir daí trabalhar-se em parceria com as escolas e famílias para inverter a situação. Que opinião tem acerca desta estratégia? Avalie de 1 a 7 a importância deste trabalho

	1	2	3	4	5	6	7
Importância deste trabalho em rede							

3.2. Avalie a importância de um serviço educativo para o seu trabalho

	1	2	3	4	5	6	7
Importância do serviço educativo para o meu trabalho							

3.3. Enuncie que tipo de apoio sente mais necessidade no seu trabalho, no âmbito da vertente educativa e social:

3.4. Que outro tipo de estratégias sugere para este serviço educativo, tanto ao nível do acompanhamento escolar dos atletas, como a outros níveis?

Muito obrigado pela sua opinião. Decerto que será bastante útil para proporcionarmos um ambiente positivo às crianças e aos jovens da *Milan Scuola Calcio*.

Apêndice 5 – Questionário final aos pais e encarregados de educação

Questionário aos encarregados de educação sobre os impactos do Serviço Educativo na Milan Scuola Calcio

De modo a obtermos o vosso "feedback" sobre a implementação de um serviço educativo na Milan Scuola Calcio, em relação às ações desenvolvidas durante esta época e também para se pensar em futuras iniciativas neste âmbito, pedimos que respondam ao conjunto de questões que se segue. Este questionário está dividido em 3 partes: a primeira para dados de caracterização; uma segunda para avaliar o acompanhamento efetuado ao seu educando por este serviço (caso tenha existido); e a última parte para avaliar a pertinência deste trabalho no futuro. Agradecemos desde já a vossa disponibilidade em responder a este questionário. As vossas opiniões são fundamentais para garantir um ambiente positivo a todos os atletas da nossa academia.

4. Dados caracterização

Equipa: Competição ☐ Formação ☐ Ano: _____

Teve conhecimento da existência de um serviço educativo na Milan Scuola Calcio? Sim ☐ Não ☐

Se sim, através de quem é que teve esse conhecimento?

Team-manager ☐ Treinador ☐ Mediador educativo ☐ Coordenação ☐ Outro ☐ _____

O seu educando foi alvo de acompanhamento pelo mediador educativo? (Caso responda não, passe para o grupo 3) Sim ☐ Não ☐

5. Avaliação do acompanhamento efetuado ao atleta:

5.1. Porque motivo solicitou apoio ao serviço educativo?

5.2. Como caracteriza esse acompanhamento? Em termos de estratégias adotadas, impactos no atleta, adequação do acompanhamento, etc..

5.3. Descreva que tipo de impactos teve este acompanhamento no seu educando?

5.4. Avalie de 1 a 7 os seguintes itens, em que 1 significa *nada importante* e 7 significa *muito importante*.

	1	2	3	4	5	6	7
Este acompanhamento foi importante para resolver o problema em questão							
Este acompanhamento alterou a postura do meu educando em relação ao futebol							
Este acompanhamento foi importante para a continuidade do meu educando no futebol							

6. Opinião sobre a disponibilidade de um serviço educativo na academia

6.1. Para a próxima época já se estabeleceram algumas parcerias com alguns agrupamentos de escolas a fim de aproximar a nossa academia dos percursos escolares dos atletas. Este acompanhamento consistirá em manter uma ligação com as escolas com o objetivo de sinalizar atletas que tenham maus resultados escolares ou maus comportamentos e a partir daí trabalhar-se em parceria com as escolas e famílias para inverter a situação. Que opinião tem acerca desta estratégia? Avalie de 1 a 7, em que 1 significa *nada importante* e 7 significa *muito importante*

	1	2	3	4	5	6	7
Importância deste trabalho em rede							

6.2. Supondo que o seu educando frequenta um desses agrupamentos, autorizará que essa ligação seja estabelecida e que exista esse acompanhamento do(s) seu(s) educando(s)?
Sim ☐ Não ☐

6.3. Que outro tipo de estratégias sugere para este serviço educativo, tanto ao nível do acompanhamento escolar dos atletas, como a outros níveis?

Muito obrigado pela sua opinião. Decerto que será bastante útil para proporcionarmos um ambiente positivo às crianças e aos jovens da nossa academia.

**Apêndice 6 – questionário aos agentes
desportivos sobre a ação “Comunicação
e relação na *Milan Scuola Calcio*”**

Questionário sobre a apresentação “Comunição e relação na Milan Scuola Calcio

De modo a obtermos o vosso "feedback" da formação sobre "Comunicação e Relação na Milan Scuola Calcio" e também para pensarmos iniciativas futuras neste âmbito, pedimos que respondam ao conjunto de questões que se seguem. O questionário é rápido, não demorará mais do que 5 minutos a ser preenchido. Existe também uma secção para quem não pôde estar presente nesta formação, que será automaticamente redireccionado no preenchimento da secção "Dados de caracterização". Agradecemos desde já a vossa disponibilidade. Queremos agradecer a vossa disponibilidade em responder a este questionário e também à vossa presença nesta reunião, que, com certeza, será importante para os percursos dos atletas.

1. Dados de caracterização

1.1. Função que desempenha	
Treinador	
Treinador-adjunto	
Team-manager	
Outro	

1.2. Equipa a cargo	
Competição	
Formação	
Ambas	

1.3. Esteve presente na formação "Comunicação e Relação na Milan Scuola Calcio"? (Caso responda *Não*, passe para o grupo 5) Sim ☐ Não ☐

2. Conteúdos abordados

Avalie de 1 a 7 os seguintes itens, em que 1 representa *Discordo totalmente* e 7 *Concordo plenamente*

	1	2	3	4	5	6	7
Foi útil para mim a abordagem destas temática							
Esta ação ajudou-me a esclarecer algumas dúvidas que eu tinha							
Correspondeu às expetativas que tinha							

As temáticas abordadas foram claras para mim							
Gostaria de aprofundar mais sobre o que foi abordado							
Será bastante importante para o desenvolvimento do meu trabalho							

3. Preletores

[Redacted]

	1	2	3	4	5	6	7
Foi claro na temática que abordou							
Dominava os conteúdos abordados							
Senti-me à vontade para partilhar as minhas dúvidas e questões							

Tiago Pinto

	1	2	3	4	5	6	7
Foi claro na temática que abordou							
Dominava os conteúdos abordados							
Senti-me à vontade para partilhar as minhas dúvidas e questões							

4. Avaliação global da ação (1 representa *Medíocre* e 7 *Excelente*)

	1	2	3	4	5	6	7
Avaliação global da ação							

5. Desenvolvimento de ações neste âmbito

	1	2	3	4	5	6	7
Importância deste tipo de ações para o funcionamento da Milan Scuola Calcio							
Gostaria que existissem mais ações deste tipo							

5.1. Temas que gostaria de ver futuramente abordados

5.2. Outros apontamentos

Muito obrigado pela sua opinião. Decerto que será bastante útil para proporcionarmos um ambiente positivo às crianças e aos jovens da *Milan Scuola Calcio*.

Apêndice 7 – Questionário sobre a ação “Parentalidade no futebol”

Questionário sobre a apresentação “Parentalidade no futebol”

De modo a obtermos o vosso "feedback" sobre a comunicação intitulada de “Parentalidade no futebol”, destinada aos pais e encarregados de educação dos atletas da *Milan Scuola Calcio*, e também para pensarmos iniciativas futuras neste âmbito, pedimos que respondam ao conjunto de questões que se seguem. O questionário é curto e bastante importante para obtermos as vossas opiniões. Este questionário está dividido em 2 partes: uma primeira a avaliar a apresentação de hoje; e uma segunda parte sobre futuras iniciativas que a *Milan Scuola Calcio* poderá organizar.

1. Dados de caracterização

Ano de nascimento do(s) seu(s) educando(s), que frequenta(m) a Milan Scuola Calcio: _____
- _____ - _____

Em que tipo de vertente o(s) seu(s) educando(s) está inserido (assinale pela mesma ordem do ano de nascimento)?

Competição ☐
Formação ☐

Competição ☐
Formação ☐

Competição ☐
Formação ☐

Avaliação da comunicação

1.1. De 1 a 7, avalie cada uma das dimensões, em que 1 significa **Discordo totalmente e 7 Concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5	6	7
Os conteúdos abordados foram de extrema importância para mim							
As questões abordadas são muito importantes para o bom desempenho do meu filho/educando							
Fiquei a perceber melhor sobre as dinâmicas e os princípios da Milan Scuola Calcio							
A minha forma de olhar o percurso desportivo do(s) meu(s) filho(s) mudou a partir desta reunião?							
Esta comunicação correspondeu às expetativas que tinha para esta reunião							

1.2. De uma forma bastante sucinta, descreva o aspeto que mais lhe chamou à atenção:

1.3. Avalie, de uma forma global, a comunicação:

	1	2	3	4	5	6	7
Avaliação global da comunicação							

2. Futuras iniciativas:

2.1. Que tipo de iniciativas gostaria que a Milan Scuola Calcio proporcionasse aos pais de forma a estarem mais envolvidos na dinâmica da escola (não contando com treinos nem jogos):

2.2. Avalie, de 1 a 7, em que 1 significa **Nada Importante** e 7 **Muito importante**

	1	2	3	4	5	6	7
Qual a importância para si, da Milan Scuola Calcio, pretender estabelecer um trabalho em rede, não só entre os agentes desportivos, mas também com os contextos exteriores ao futebol (por ex. escola, famílias, etc.)							

Muito obrigado pela sua opinião. Decerto que será bastante útil para proporcionarmos um ambiente positivo às crianças e aos jovens da *Milan Scuola Calcio*.

Apêndice 8 – Exemplar de nota de terreno

Este dia ficou marcado por uma solicitação de um pai em relação aos maus resultados escolares do filho. Este pai já tinha estado numa reunião de avaliação da formação, pois tem um filho nestes escalões, o mais novo, e outra na competição no escalão de 98/99 e que foi o motivo das queixas. O facto de na reunião de avaliação terem sido apresentadas as minhas competências e por conseguinte a oferta que a escola tem para os pais/atletas, levou este pai a procurar ajuda.

Este pai queixou-se que o filho vinha numa descida nos resultados escolares e tinha chegado agora a um nível preocupante, pois tinha tirado negativa num teste de Português. Referiu que tinha combinado com o filho que se as notas chegassem a esse nível teria que repensar a continuidade dele no futebol. Acrescentou também que o filho vive o futebol a 100% e às vezes isso reflete-se na atitude dele na escola. Além disso tem também uma grande facilidade em distrair-se no estudo. Referiu que o seu quotidiano é muito apertado e que por isso é complicado gerir os tempos de estudo. Este jovem frequenta também um centro de estudo nos dias em que não tem aulas de manhã.

O pai também disse também que tem receio de que a diretora de turma o tenha rotulado por causa de um episódio que tinha acontecido há uns tempos atrás, que supostamente envolveu um outro jovem, que segundo o este pai é “protegido” pela professora. Decidi que ia chamar o Bb para ter uma conversa com ele. Perguntei a que horas era o treino dele na secretaria e soube que era o último turno, às 19.45h. Fui para o relvado e quando cheguei cumprimentei alguns treinadores, team-managers e os coordenadores que estavam na entrada no túnel. Um dos coordenadores começou na brincadeira comigo, e depois, o treinador que estava com ele. Começo a sentir que as pessoas na escola já têm uma empatia comigo e que já me veem como alguém de dentro da estrutura da escola.

Passado um pouco, um dos team-managers veio ter comigo para dizer para eu ir para baixo porque estava o Bb na secretaria para falar comigo. Desci imediatamente. Quando cheguei, ele já estava no gabinete com o Prof. A. Apresentou-me ao jovem e ele disse que já sabia quem eu era. Inicialmente o Prof. A começou com um discurso duro com o jovem, dizendo que os maus resultados e as desculpas que ele dá só servem para se enganar a ele próprio. As distrações e os interesses por outras coisas estão a levá-lo para ter maus resultados. O jovem tentava argumentar, mas o Prof. A nunca o deixava falar, pedia sempre que ele o ouvisse. Acrescentou que se até à páscoa a situação continuasse que talvez se tivesse de retirá-lo da escola. Ele mostrava que estava um pouco assustado com essa situação, porque como o pai tinha dito, ele vive muito o futebol.

Depois o Prof. A disse que o ia deixar ficar comigo para que eu o pudesse ajudar. Decidi dar oportunidade para que ele contasse a sua versão dos factos, para perceber o que se estava a passar. Não queria ter um discurso punidor, mas acima de tudo compreensivo, para ao mesmo tempo estabelecer uma relação de confiança com o Bb. Perguntei o porquê de ter vindo a descer as notas desde o ano passado. Primeiro justificou que a negativa a português foi um teste que lhe

correu mal, porque havia algumas coisas em que ele não estava à vontade. Depois disse também que já era a 3ª professora de Português que tinha desde o início do ano e que a atual era muito exigente. Acrescentou também que este ano tinha mudado de escola, de casa e também de clube. Perguntei se em relação à escola já se sentia bem integrado. Respondeu-me que sim.

Depois disto tentei perceber como é que ele geria os seus quotidianos. Esteve-me a explicar como eram os seus tempos, que se situavam entre a escola, futebol e centro de estudo, para além de gostar de estar na internet. Perguntei como eram os seus tempos nas semanas em que tinha testes e quando não tinha. Tentei passar a ideia de que ele tinha de gerir melhor os tempos de estudo, aproveitando mais as semanas em que não tinha testes para fazer um trabalho contínuo e chegar aos testes com a matéria atualizada. Mostrei-lhe a importância de aproveitar bem as aulas. Ele foi argumentando que realmente estava preocupado e que queria subir nas notas para não ter de sair no futebol. Pareceu estar disposto a esforçar-se.

Propus-lhe que ele fizesse um calendário semanal das semanas em que tinha testes e daquelas em que não tinha. Ele aceitou o desafio e disse que na 6ª feira já trazia tudo isso feito, para além de trazer os relatórios dos jogos proposto pelo Prof.A. Ele estava com bastante vontade de falar. Referiu que tinha de mostrar ao pai que se estava a esforçar. Só ficava chateado porque havia jogadores na equipa dele com várias negativas e que não tinham qualquer problema, porque os pais não se interessavam. Eu vinquei que ele não devia olhar para os outros nessa perspetiva e que deveria estar contente pelo facto dos pais estarem preocupados com o desempenho dele na escola. Depois referiu que maior parte dos jogadores são “burros”. Eu discordei. Disse que isso não era verdade e dei um exemplo de um jogador do FCP, que era júnior no ano passado e este ano já vai à equipa principal e que teve média de 20 no secundário. Ele ficou fascinado com isso e sugeriu que gostava de falar com esse jogador para ele dizer como faz. Aproveitei a deixa dele e disse que se calhar era uma boa atividade para se fazer na escola, de convidar um jogador exemplar para falar com eles. Entretanto perguntei a que horas era o treino dele, disse que era às 19.45h. olhei para as horas e vi que já passavam 10min e disse que ele já estava atrasado. Ele não se preocupou, disse que a mãe lhe tinha dito que podia ficar comigo mais tempo e que podia chegar atrasado ao treino. Senti que o Bb já tinha sentido confiança perante mim, e que queria falar mais. Entretanto fomos falando sobre como tinha de maximizar o seu comportamento nas aulas. Depois perguntei se ele tinha mais alguma coisa que quisesse falar comigo. Disse que não e que ia para o treino.

Segui para o relvado e fui dar o feedback ao Prof. A. Expliquei o que tinha falado com ele e o que tinha combinado. Falei também da ideia de organizarmos uma sessão com um exemplo de bom aluno e de excelência no futebol. Ele falou que isso seria muito difícil, embora fosse uma boa ideia. Referiu que se tivessem um espaço próprio e não dependessem de terceiros, daria para fazer muitas coisas, inclusive para ter uma sala de estudo para os miúdos estarem.

Apêndice 9 – Tabela das ações realizadas

Ações desenvolvidas					
Áreas	Estratégia	Ação	Objetivos	Descrição da ação	Competências desenvolvidas
A vertente sociopedagógica do mediador educativo num contexto de formação desportiva para crianças e jovens	O trabalho e a relação com a especificidade das juventudes contemporâneas	Parentalidade no futebol	<ul style="list-style-type: none"> Alerta sobre as atitudes dos pais e encarregados de educação nos percursos desportivos das crianças e jovens. Apelar à presença deles de uma forma responsável Divulgação e disponibilização do trabalho de um mediador educativo 	<ul style="list-style-type: none"> Sessão realizada num auditório Utilização de testemunhos de exemplos mediáticos ligados ao futebol; Abordagem da especificidade das juventudes; Discussão sobre as mais-valias de um trabalho em rede; 	<ul style="list-style-type: none"> A dinamização e organização de ações formativas; Adaptação das estratégias de dialogo tendo em conta a especificidade dos públicos alvo Estratégias para perceber as opiniões dos sujeitos em relação ao trabalho que se fez e que se queria fazer; Exercício do auto-mediação do exercício da profissionalidade. O campo do trabalho como um campo de conflito; Negociação e justificação das estratégias a desenvolver. Capacidade de argumentação.
		Comunicação e relação na <i>Milan Scuola Calcio</i>	<ul style="list-style-type: none"> Abordagem da especificidade das juventudes. Que aspetos a ter em conta nos percursos juvenis e o papel que os agentes desportivos devem ter no processo de desenvolvimento~ Divulgação e disponibilização do trabalho de um mediador educativo 	<ul style="list-style-type: none"> Sessão de debate em torno dos percursos desportivos de alguns exemplos mediáticos ligados ao futebol Discussão sobre os casos de sucesso e de insucesso, à luz da problemática das juventudes 	
	O papel da mediação no desempenho e nas atitudes das crianças e dos jovens no campo desportivo	<i>A eleição do jogador exemplo: uma estratégia para trabalhar os modos de estar no desporto</i>	<ul style="list-style-type: none"> Criação de uma familiaridade entre o mediador educativo e as crianças e jovens; Apelo à reflexão crítica dos atletas no futebol Apelo à reflexão individual sobre as dimensões que os atletas deverão ter em conta no seu processo formativo 	<ul style="list-style-type: none"> Votação, por voto secreto, dos atletas num exemplo dentro de cada equipa; Indicação das características que levaram à escolha; Divulgação dos resultados dentro de cada equipa, através de uma sessão de discussão das dimensões eu os atletas devem ter em conta no futebol. 	
O trabalho de mediação na construção de uma rede	A mediação socioeducativa: estratégias de apoio e acompanhamento aos percursos infantis e juvenis	Acompanhamento individual como resposta às solicitações dos agentes desportivos e famílias	<ul style="list-style-type: none"> Apoio às famílias nos problemas escolares dos atletas; Evitar a retirada das crianças e jovens do futebol devido aos maus resultados escolares; Desenvolvimento de competências de gestão dos tempos nas crianças e jovens 	<ul style="list-style-type: none"> Criação de estratégias em conjunto para resolver as situações (famílias, treinadores, atletas). Em alguns casos contactos com as escolas Acompanhamento e apoio aos jovens atletas sinalizados. Desenvolvimento de estratégias para o modo como gerem os tempos livres, os tempos e métodos de estudo, e como devem ser as atitudes durante as aulas 	<ul style="list-style-type: none"> O vivenciar diversos tipo de solicitações e a heterogeneidade de cada uma delas; O trabalho com diferentes realidades socioeducativas. Apuramento da sensibilidade perante as idiossincrasias;

		A construção de elos de ligação com as instituições educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação da MSC às instituições educativas; • Facilitar a sinalização e o contacto com as escolas em situações de atletas com problemas escolares; • Aumentar a eficácia das intervenções e identifica-las o mais cedo possível. Intervenção mais preventiva de insucesso escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de dados escolares (escola, agrupamento e ano de escolaridade) de todos os atletas. • Identificação das instituições educativas com mais atletas da MSC. • Contactos e reuniões com as instituições escolares de modo a estabelecer-se parcerias; 	<ul style="list-style-type: none"> • A multiplicidade dos problemas apresentados; • Contacto com diferentes realidades educativas e com diferentes organizações e dinâmicas escolares; • Conseguir estabelecer elos entre as instituições/dimensões dos quotidianos juvenis; • Construção de um trabalho em parceria; • Tomada de decisões pela prática/necessidade e não pela teoria, relação entre o <i>querer e fazer</i> • O olhar mais próximo sobre as juventudes: onde eles andam; o que eles fazem; que percursos tomam.
		O desenvolvimento de dispositivo de auto-acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Ligação das diferentes dimensões experienciadas pelos atletas no seu quotidiano; • Desenvolvimento da autonomia dos jovens na gestão dos seus quotidianos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de um dispositivo individual para cada atleta; • Divisão do dispositivo em diferentes dimensões: informações do atleta; ocupação dos tempos; percurso desportivo; reflexão sobre o percursos desportivo; auto-avaliação; e comunicação. 	
	Criação de dispositivos de informação pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Armazenar as informações escolares dos atletas; • Criação de registos sobre o acompanhamento dos atletas; • Melhorar a eficácia e eficiência das intervenções 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha dos dados educativos (escola, agrupamento, e ano de escolaridade) dos atletas e posterior armazenamento em bases de dados • Criação de dispositivos de registo das informações mais específicas dos atletas intervencionados 		

Apêndice 10 – exemplar do diploma de jogador exemplo



MILAN
ACADEMY



DIPLOMA DE MÉRITO

Declara-se que [REDACTED] foi escolhido pelos colegas, numa votação, como o jogador exemplo da Equipa [REDACTED] da Milan Scuola Calcio, em relação à primeira volta 2012/2013. Tendo em conta que esta eleição incidiu sobre vários aspetos que compõem o bom atleta, indo para além das dimensões técnicas e táticas, segue o conjunto de características que foram destacadas no atleta:

O [REDACTED] destacou-se nas opiniões dos colegas pela sua grande capacidade de **liderança, entrega e determinação**. O seu **comportamento responsável** e a sua **integridade**, fazem dele um exemplo de desportivismo na equipa. Foi também destacado a **boa relação** que tem **com os colegas**. É um defensor que se destaca pela sua **raça e empenho**.

O coordenador Milan Scuola Calcio

O Mediador Educativo

Gennaro Gattuso

SKY bwin

Fly
Emirates

adidas

D&G
DOLCE & GABBANA

**Apêndice 11 – exemplar da proposta de
parceria com as instituições educativas**

Proposta de parceria Milan Scuola Calcio – [REDACTED]

1. Introdução

A Milan Scuola Calcio é uma academia direcionada para a formação de crianças e jovens para a prática do futebol. A escola desenvolve o seu trabalho nas instalações do Boavista FC, no estádio do Bessa e conta nas suas equipas com perto de 400 atletas, dos 3 aos 18 anos.

De forma a dar respostas às diferentes necessidades das crianças e dos jovens, a Milan Scuola Calcio conta com uma estrutura profissional multidisciplinar. Entre os diferentes departamentos, destaca-se um serviço educativo preocupado com as questões educativas e sociais dos atletas. No sentido destas preocupações, este serviço está neste momento a desenvolver um trabalho que tem o objetivo de aproximar a escola de futebol das diferentes dimensões/instituições presentes nos quotidianos dos atletas. Entre essas diferentes dimensões, a importância que as instituições educativas têm no percurso destes, revela-se para nós fundamental no processo de desenvolvimento pessoal, social e educativo dos atletas.

2. Fundamentação da parceria com a Milan Scuola Calcio com o [REDACTED]

A intenção de se estabelecer esta ligação entre a Milan Scuola Calcio e o [REDACTED] vem no sentido de aproximar a Academia da comunidade e instituições envolvidas. Além disso, pelo número considerável de atletas alunos do Agrupamento, tanto na escola [REDACTED], como na Escola Básica [REDACTED], consideramos ser importante esta aproximação, no sentido de se estabelecerem sinergias para se promoverem condições de sucesso escolar e desportivo. A importância que o campo escolar detém nos percursos das crianças e dos jovens implica que não se desconsidere esta dimensão no processo de desenvolvimento desportivo.

Consideramos portanto, dada a proximidade entre as duas instituições, que o estabelecimento de um trabalho em conjunto potenciará o sucesso escolar das crianças e jovens, assim como condições que promovam um bem-estar físico e social.

3. Objetivos da parceria

3.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho em rede é, como já foi possível perceber, proporcionar às crianças e aos jovens condições de sucesso não só no campo educativo e desportivo, mas também que vá para além disso. A promoção de uma educação para a cidadania e autonomia, é tida como fundamental para os desenvolvimentos dos atletas/alunos. A promoção de um bem-estar nos seus quotidianos é fundamental e a nossa responsabilidade terá também de se estender até aí.

3.2. Objetivos específicos

- Estabelecimento de um trabalho em rede, que integre os diferentes profissionais/áreas presentes nas duas instituições;
- Aproximação dos diferentes agentes presentes nos quotidianos infantis e juvenis (família, professores, treinadores, etc..)
- Aproveitamento do futebol para promover o sucesso escolar nos atletas que frequentam as escolas do [REDACTED];
- Promoção do desporto como veículo para a assimilação de princípios e valores importantes nos desenvolvimentos dos atletas/alunos.

4. Proposta de Operacionalização

No universo de atletas que frequentam a Milan Scuola Calcio, temo-nos vindo a confrontar com problemas educativos dos nossos atletas ao nível dos resultados escolares, assim como a nível comportamental. Associados a estes problemas estão sobretudo questões ligadas à pouca autonomia para gerirem os seus quotidianos, a falta de competências para encarar as sedução mediáticas, por sua vez orientadas para as juventudes (televisão, internet, jogos multimédia...), a ausência de estratégias de apoio eficazes para contornar estas situações, etc..

Neste sentido, a ligação que a Milan Scuola Calcio pretende fazer com o [REDACTED], passará:

a) Criação de uma plataforma de comunicação entre as duas instituições, assinalando e identificando alunos/atletas com problemas educativos ao nível comportamental, assim como em relação aos resultados escolares:

- Comunicação de situações pontuais;
- Criação de estratégias de acompanhamento, em conjunto, para resolver as situações identificadas;
- Trabalho com o devido conhecimento e autorização dos encarregados de educação;

5. Impactos esperados

Espera-se que este trabalho em rede permita a promoção de sucesso escolar e desportivo das crianças e jovens. Ao mesmo tempo espera-se que o envolvimento dos diferentes agentes (educativos, desportivos, família...) fomenta uma responsabilização educativa em relação ao desenvolvimento dos atletas/alunos. Pretende-se que todos possam caminhar num mesmo sentido, através da adequação de estratégias pensadas e trabalhadas numa rede, contrariando a lógica de trabalho institucionalmente isolado. É a criação de elos entre as diferentes dimensões dos quotidianos infantis e juvenis, que permitirá um trabalho mais significativo e eficaz na resolução dos problemas que vão surgindo nestas idades.

É também expectável que a construção de estratégias em rede possibilite a salvaguarda das especificidades de cada um. O reconhecimento da heterogeneidade é fundamental neste processo, pois ter-se em consideração os diferentes fatores, sejam culturais, sociais ou étnicos, garantirá uma maior probabilidade de sucesso numa determinada intervenção.

Acima de tudo, neste trabalho, pretende-se garantir às crianças e aos jovens, oportunidade em ter um desenvolvimento mais sustentado, tentando minimizar determinados constrangimentos e proporcionando-lhes condições para um bem-estar físico e social.

***Apêndice 12 – Millanela - Caderno de
comunicação e acompanhamento do
percurso dos atletas***

Milanella

Caderno de comunicação e acompanhamento
do percurso dos atletas



A.C. Milan



Milanella é um instrumento desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Ciências da Educação, na vertente de "Juventudes, Educação e Cidadanias", da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto. Esta ideia é assim resultante do protocolo estabelecido entre a Milan Scuola Calcio Portugal e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Autor: Tiago Pinto sob a orientação da Professora Doutora Sofia Marques da Silva

Layout:

Ano de criação: 2012

A.C. Milan

Bem-vindo à Milan Scuola Calcio

É com enorme satisfação que contamos contigo para representar a Milan Scuola Calcio. Fazes parte da escola de futebol com mais títulos no mundo. Aqui queremos que sejas um vencedor, não só no futebol, como também no teu quotidiano.

O desporto, mais concretamente o futebol, é um importante contexto para que desenvolvas princípios e valores úteis para o teu dia-a-dia. Aqui queremos que tu cresças a diversos níveis, não só na dimensão do futebol, como também na possibilidade de desenvolver práticas positivas para a tua saúde, ter possibilidade de fazer novos amigos, aprender as diferentes técnicas do futebol, desenvolver a tua capacidade física, e acima de tudo, queremos que tu te divirtas na prática desta modalidade.

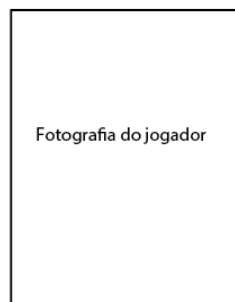
Para isso, durante o teu percurso na Milan Scuola Calcio, terás um conjunto de profissionais que te irão ajudar no teu crescimento. Juntos e num ambiente de positivo, teremos oportunidade de conquistar muitas vitórias.

Orientações para o bom jogador

- Respeitar todos os profissionais presentes na escola (treinadores, team-managers, fisioterapeutas, nutricionista, psicóloga, mediador, gestores desportivos, coordenadores, etc);
- Cumprir sempre as ordens dos team-managers e treinadores;
- Circular sempre em locais permitidos;
- Trazer sempre o equipamento;
- Estar pronto para treinar 10 minutos antes do treino começar;
- Entrar de forma ordeira em campo apenas quando existir ordem do team-manager ou treinador;
- Sair de forma ordeira de campo com a respetiva equipa;
- Durante o treino nunca sair sem pedir autorização;
- No final do treino não chutar bolas nem mexer no material;
- Utilizar corretamente os materiais disponibilizados, bem como as instalações da escola;
- Não brincar com as garrafas de água e deixá-las sempre no local apropriado;
- Ter sempre presente o espírito de equipa;
- Manter a Milanella em bom estado;
- Trazer sempre a Milanella

1- Identificação do jogador

Nesta secção é te pedido que preenchas os seguintes campos, de forma a construíres a tua identificação desportiva. Estes dados serão muito importantes para o trabalho de todos os profissionais da Milan Scuola Calcio, pois contém informações que podem ser acedidas de forma mais célere caso seja necessário. Por isso é muito importante que te faças sempre acompanhar da Milanella, seja em treino ou em jogos.



Dados do jogador

Nome: _____

Morada: _____

Data de nascimento: _____

Ano de entrada na escola: _____

Equipa: _____

Escalão: _____

Treinador: _____

Dados encarregado de educação

Nome: _____

Morada: _____

Nºcontacto: _____

Nº contacto emergência: _____

E-mail: _____

Dados identificativos da escola (facultativo)

Escola: _____

Turma: _____

Diretor de turma: _____

Contacto: _____

Horário de atendimento: _____

Informações saúde

Problemas de saúde/alergias: _____

Histórico de lesões: _____

Medicação: _____

Grupo sanguíneo: _____

Outras informações relevantes

Cola aqui a fotografia da tua equipa.

2- A ocupação dos meus tempos

De modo a conseguires ter sucesso nas atividades em que estás inserido, será necessário gerir muito bem os teus tempos, tendo em conta todas as tarefas que te propões fazer.

Nesta secção é pedido que tu menciones as atividades em que estás envolvido no teu dia-a-dia para além do futebol. Depois terás uma tabela para colocares a forma como o teu quotidiano está estruturado em termos de horários.

Esta secção irá permitir que reflitas sobre a forma como ocupas os teus tempos e como podes gerir, autonomamente, o teu dia-a-dia.

Para além do futebol, praticas alguma outra atividade de ocupação de tempos livres? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual ou quais?

Atletismo ☐

Andebol ☐

Basquetebol ☐

Dança ☐

Ginástica ☐

Karaté ☐

Música ☐

Natação ☐

Teatro ☐

Ténis ☐

Outra ☐ _____

Praticas alguma atividade de desporto escolar? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual ou quais? _____

Formas de ocupares os teus tempos-livres para além da escola e do futebol

No seguinte quadro e de forma a conseguires organizar os teus tempos, poderás assinalar os horários das diferentes atividades em que estás inserido, seja a escola, o futebol, ou até jogar computador. Tu é que escolhes a forma como preencher este horário, seja com cores, com padrões diferentes, etc..

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Sábado	Domingo
6h							
7h							
8h							
9h							
10h							
11h							
12h							
13h							
14h							
15h							
16h							
17h							
18h							
19h							
20h							
21h							
22h							
23h							
00h							
1h							
2h							

3- Resultado dos meus jogos

É muito importante para um jogador perceber a evolução dos resultados ao longo da época. Para isso tens aqui um espaço onde vais poder colocar os resultados dos jogos da tua equipa. Tens um conjunto de quadros para registares os resultados dos torneios em que a tua equipa participa. Depois tens também uma tabela para colocares outros resultados de jogos fora dos torneios.

Torneio:		Local:	
Nº de jogos da equipa:	Nº de jogos em que participei:	Lugar alcançado:	
Resultados dos jogos			
	Minha equipa	Adversário	
Jogo 1	Vs.		Jogo 8
Jogo 2	Vs.		Jogo 9
Jogo 3	Vs.		Jogo 8
Jogo 4	Vs.		Jogo 10
Jogo 5	Vs.		Jogo 11
Jogo 6	Vs.		Jogo 12

Torneio:		Local:	
Nº de jogos da equipa:	Nº de jogos em que participei:	Lugar alcançado:	
Resultados dos jogos			
	Minha equipa	Adversário	
Jogo 1	Vs.		Jogo 8
Jogo 2	Vs.		Jogo 9
Jogo 3	Vs.		Jogo 8
Jogo 4	Vs.		Jogo 10
Jogo 5	Vs.		Jogo 11
Jogo 6	Vs.		Jogo 12

Torneio:		Local:	
Nº de jogos da equipa:	Nº de jogos em que participei:		Lugar alcançado:
Resultados dos jogos			
	Minha equipa	Adversário	
Jogo 1	Vs.		Jogo 8
Jogo 2	Vs.		Jogo 9
Jogo 3	Vs.		Jogo 8
Jogo 4	Vs.		Jogo 10
Jogo 5	Vs.		Jogo 11
Jogo 6	Vs.		Jogo 12

Torneio:		Local:	
Nº de jogos da equipa:	Nº de jogos em que participei:		Lugar alcançado:
Resultados dos jogos			
	Minha equipa	Adversário	
Jogo 1	Vs.		Jogo 8
Jogo 2	Vs.		Jogo 9
Jogo 3	Vs.		Jogo 8
Jogo 4	Vs.		Jogo 10
Jogo 5	Vs.		Jogo 11
Jogo 6	Vs.		Jogo 12

Torneio:		Local:	
Nº de jogos da equipa:	Nº de jogos em que participei:		Lugar alcançado:
Resultados dos jogos			
	Minha equipa	Adversário	
Jogo 1	Vs.		Jogo 8
Jogo 2	Vs.		Jogo 9
Jogo 3	Vs.		Jogo 8
Jogo 4	Vs.		Jogo 10
Jogo 5	Vs.		Jogo 11
Jogo 6	Vs.		Jogo 12

Nesta tabela podes inserir os resultados que fizeste fora dos torneios, como por exemplo: jogos de treino, amigáveis, etc..

[illegible]

4 - As minhas reflexões sobre o meu percurso no futebol

Neste espaço terás oportunidade de destacar situações que tenhas achado importante para ti, no teu percurso no futebol. Seja em treino, num torneio ou apenas num jogo, poderás descrever essas situações nos quadros que se seguem. Podes refletir sobre o que tu quiseres, desde que tu tenhas achado importante para o teu desenvolvimento.

Data:	Treino <input type="checkbox"/> Jogo <input type="checkbox"/> Torneio <input type="checkbox"/>
Aspetos que quero destacar:	

Data:	Treino <input type="checkbox"/> Jogo <input type="checkbox"/> Torneio <input type="checkbox"/>
Aspetos que quero destacar:	

Data:	Treino <input type="checkbox"/> Jogo <input type="checkbox"/> Torneio <input type="checkbox"/>
Aspetos que quero destacar:	

Data:	Treino <input type="checkbox"/> Jogo <input type="checkbox"/> Torneio <input type="checkbox"/>
Aspetos que quero destacar:	

5- As minhas auto-avaliações

Este espaço é muito importante para refletires sobre a tua postura na escola de futebol. De 2 em 2 meses é te pedido que preenchas os campos solicitados. Terás 3 grandes dimensões para refletir: o teu comportamento em treino; o teu comportamento em jogo/torneio; e a forma como geres os teus tempos livres.

Depois tens um campo onde podes refletir sobre aquilo que te propuseste melhorar na auto-avaliação anterior (com exceção da primeira auto-avaliação). De seguida tens um espaço em que assinalas os aspetos que te propões melhorar no futuro.

No fim de todas as auto-avaliações, terás de mostrar a Milanello ao mediador, de forma a monitorizar e apoiar o teu percurso aqui na Milan Scuola Calcio.

Auto-avaliação nº1 - Janeiro de 2013

Comportamento em treino							
	1	2	3	4	5	6	7
Cumpri sempre as regras definidas pela escola							
Cumpri sempre as regras definidas pelo treinador							
Escutei atentamente os exercícios do treinador							
Apliquei-me para melhorar aspetos do meu jogo e comportamento							
Trouxe sempre o equipamento necessário							
Vim sempre aos treinos							
Fui sempre pontual							
Tive sempre um comportamento correto com os meus companheiros de equipa							
Ouvi sempre as instruções do meu treinador							
Nunca me distraí com o que se passava no exterior do treino							

Comportamento em torneio/jogo:							
	1	2	3	4	5	6	7
Cumpri sempre as regras definidas pela escola							
Cumpri sempre as regras definidas pelo treinador							
Cumpri sempre as regras de jogo							
Respeitei sempre o adversário							
Respeitei sempre os meus companheiros de equipa							
Ouvi sempre as dicas do meu treinador							
Nunca me distraí com o que se passava no exterior do jogo							

A minha gestão dos tempos livres							
	1	2	3	4	5	6	7
Consegui sempre gerir bem os meus tempos livres							
Consegui gerir bem os meus tempos de estudo							
Nunca deixei que os meus tempos livres afetassem os horários definidos (da escola, do treino, etc)							
Senti que aproveitei de forma positiva os meus tempos-livres							
Nos meus tempos livres tive sempre um comportamento responsável							
Aproveitei sempre bem o meu tempo após do treino							
Nunca me deito tarde							

Objetivos/aspetos que me proponho melhorar a partir de agora:

Verificação da auto-avaliação:

O Mediador Socio-educativo: _____ Data: / /

Auto-avaliação nº2 - Março de 2013

Comportamento em treino							
	1	2	3	4	5	6	7
Cumpri sempre as regras definidas pela escola							
Cumpri sempre as regras definidas pelo treinador							
Escutei atentamente os exercícios do treinador							
Apliquei-me para melhorar aspetos do meu jogo e comportamento							
Trouxe sempre o equipamento necessário							
Vim sempre aos treinos							
Fui sempre pontual							
Tive sempre um comportamento correto com os meus companheiros de equipa							
Ouvi sempre as instruções do meu treinador							
Nunca me distraí com o que se passava no exterior do treino							

Comportamento em torneio/jogo:							
	1	2	3	4	5	6	7
Cumpri sempre as regras definidas pela escola							
Cumpri sempre as regras definidas pelo treinador							
Cumpri sempre as regras de jogo							
Respeitei sempre o adversário							
Respeitei sempre os meus companheiros de equipa							
Ouvi sempre as dicas do meu treinador							
Nunca me distraí com o que se passava no exterior do jogo							

A minha gestão dos tempos livres							
	1	2	3	4	5	6	7
Consegui sempre gerir bem os meus tempos livres							
Consegui gerir bem os meus tempos de estudo							
Nunca deixei que os meus tempos livres afetassem os horários definidos (da escola, do treino, etc)							
Senti que aproveitei de forma positiva os meus tempos-livres							
Nos meus tempos livres tive sempre um comportamento responsável							
Aproveito sempre bem o meu tempo após do treino							
Nunca me deito tarde							

Aspetos que senti que melhorei em relação à minha última auto-avaliação:

Objetivos/aspetos que me proponho melhorar a partir de agora:

Verificação da auto-avaliação:

O Mediador Socio-educativo: _____ Data: / /

Auto-avaliação nº3 - Maio de 2013

Comportamento em treino							
	1	2	3	4	5	6	7
Cumpri sempre as regras definidas pela escola							
Cumpri sempre as regras definidas pelo treinador							
Escutei atentamente os exercícios do treinador							
Apliquei-me para melhorar aspetos do meu jogo e comportamento							
Trouxe sempre o equipamento necessário							
Vim sempre aos treinos							
Fui sempre pontual							
Tive sempre um comportamento correto com os meus companheiros de equipa							
Ouvi sempre as instruções do meu treinador							
Nunca me distraí com o que se passava no exterior do treino							

Comportamento em torneio/jogo:							
	1	2	3	4	5	6	7
Cumpri sempre as regras definidas pela escola							
Cumpri sempre as regras definidas pelo treinador							
Cumpri sempre as regras de jogo							
Respeitei sempre o adversário							
Respeitei sempre os meus companheiros de equipa							
Ouvi sempre as dicas do meu treinador							
Nunca me distraí com o que se passava no exterior do jogo							

A minha gestão dos tempos livres							
	1	2	3	4	5	6	7
Consegui sempre gerir bem os meus tempos livres							
Consegui gerir bem os meus tempos de estudo							
Nunca deixei que os meus tempos livres afetassem os horários definidos (da escola, do treino, etc)							
Senti que aproveitei de forma positiva os meus tempos-livres							
Nos meus tempos livres tive sempre um comportamento responsável							
Aproveitei sempre bem o meu tempo após do treino							
Nunca me deito tarde							

Aspetos que senti que melhorei em relação à minha última auto-avaliação:

Objetivos/aspetos que me proponho melhorar a partir de agora:

Verificação da auto-avaliação:

O Mediador Socio-educativo: _____ Data: / /

Auto-avaliação nº4 - Julho de 2013

Comportamento em treino							
	1	2	3	4	5	6	7
Cumpri sempre as regras definidas pela escola							
Cumpri sempre as regras definidas pelo treinador							
Escutei atentamente os exercícios do treinador							
Apliquei-me para melhorar aspetos do meu jogo e comportamento							
Trouxe sempre o equipamento necessário							
Vim sempre aos treinos							
Fui sempre pontual							
Tive sempre um comportamento correto com os meus companheiros de equipa							
Ouvi sempre as instruções do meu treinador							
Nunca me distraí com o que se passava no exterior do treino							

Comportamento em torneio/jogo:							
	1	2	3	4	5	6	7
Cumpri sempre as regras definidas pela escola							
Cumpri sempre as regras definidas pelo treinador							
Cumpri sempre as regras de jogo							
Respeitei sempre o adversário							
Respeitei sempre os meus companheiros de equipa							
Ouvi sempre as dicas do meu treinador							
Nunca me distraí com o que se passava no exterior do jogo							

A minha gestão dos tempos livres							
	1	2	3	4	5	6	7
Consegui sempre gerir bem os meus tempos livres							
Consegui gerir bem os meus tempos de estudo							
Nunca deixei que os meus tempos livres afetassem os horários definidos (da escola, do treino, etc)							
Senti que aproveitei de forma positiva os meus tempos-livres							
Nos meus tempos livres tive sempre um comportamento responsável							
Aproveito sempre bem o meu tempo após do treino							
Nunca me deito tarde							

Aspetos que senti que melhorei em relação à minha última auto-avaliação:

Objetivos/aspetos que me proponho melhorar a partir de agora:

Verificação da auto-avaliação:

O Mediador Socio-educativo: _____ Data: / /

6 - Mensagens

A importância de uma boa comunicação é essencial no teu desenvolvimento. Esta secção tem como objetivo promover um canal de comunicação entre os contextos em que estás envolvido. Aqui está um conjunto de formulários que permitem os diferentes sujeitos de comunicarem entre si (seja da escola de futebol para os teus pais, da escola de futebol para a escola e vice-versa).

De:	Para:
Assinatura:	Data:
Encarregado de educação:	Data:
Tomei conhecimento:	
Assinatura:	Data:

De:	Para:
Assinatura:	Data:
Encarregado de educação:	Data:
Tomei conhecimento:	
Assinatura:	Data:

De:	Para:
Assinatura:	Data:
Encarregado de educação:	Data:
Tomei conhecimento:	
Assinatura:	Data:

De:	Para:
Assinatura:	Data:
Encarregado de educação:	Data:
Tomei conhecimento:	
Assinatura:	Data:

Links importantes:

www.acmilan.com

www.acmilan.pt

www.facebook.com/acmilan.porto

Podes também consultar vídeos através do link: www.youtube.com/user/1SCVideos.

O departamento metodológico disponibiliza-te um conjunto de vídeos com vários exercícios, para tu melhorares a tua técnica individual.

O objetivo é que possas ir treinando para além do teu tempo de treino aqui na Milan Scuola Calcio.

A criação da Milanella tem como objetivo proporcionar um dispositivo pessoal a cada atleta que frequente a Milan Scuola Calcio. A ideia central deste caderno é conseguir estabelecer um canal de comunicação e informação entre os diferentes agentes envolvidos no processo formativo da criança ou do jovem.

Aproximar os diferentes “mundos”, permitirá um conjunto de mais-valias fundamentais para o desenvolvimento do atleta, não só desportivo, mas também ao nível social e pessoal. Porque a Milan Scuola Calcio tem um espectro que vai para além do futebol, a definição de estratégias, tendo em conta as especificidades de cada criança ou jovem que frequente esta escola de futebol, implica que se reconheça as variáveis presentes na vida de cada um.

Ao mesmo tempo, pretende-se proporcionar às crianças e aos jovens jovens uma forma de desenvolverem um sentido de responsabilidade e de autonomia na gestão dos seus tempos. Porque a excelência é um dos princípios orientadores da dinâmica da Milan Scuola Calcio, tanto ao nível desportivo, como no domínio escolar, pessoal ou social, os princípios e as estratégias desenvolvidas têm de corresponder a esses pressupostos.

Neste sentido, a Milanella, tem como princípios centrais a comunicação, autonomia, responsabilidade pessoal e a reflexão. Mais importante do que tudo, é que este caderno se torne um instrumento que proporcione ele próprio, formas de capacitação dos jovens para o aumento da responsabilidade e da autonomia individual no seu percurso desportivo e nas repercussões que esta envolvimento tem no seu quotidiano.

Apêndice 13 – Exemplo de registo de intervenção

Relatório de intervenção de atleta

Nome: [REDACTED]	Ano: [REDACTED]	Equipa: Competição
Encarregado de Educação: [REDACTED]		Contacto: [REDACTED] @hotmail.com
Treinador: [REDACTED]	Team-manager: [REDACTED]	
Escola: Escola [REDACTED]	Ano: 5º	Turma:
Diretor/a de turma: [REDACTED]		Contacto: [REDACTED]
<p><u>Registo da solicitação:</u></p> <p>Queixas por parte da mãe em relação aos resultados escolares e ao comportamento. Decidiu castiga-lo, impedindo-o de ir treinar (20/11). Pedi ajuda à escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está a repetir o 5º ano • Algumas negativas e mau comportamento fora das aulas • Mau comportamento com a mãe • Pai emigrado • Frequenta um ATL • O apelido tem “fama” na escola, devido a outros familiares que frequentaram a escola <p><u>Contacto com a diretora de turma (27/11)</u></p> <p>Não considera como o pior aluno, pelo menos nas aulas dela. Os problemas são nas outras disciplinas. Problemas apontados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de hábitos de estudo – várias negativas • Mau comportamento, embora não seja o pior. Sabe esconder o mau comportamento por ser dos mais velhos da turma. • 2 faltas disciplinares e 1 falta de atraso • Tem um bom horário escolar (manhã) • Vai propor à direção uma turma com tutoria na escola <p><u>Conversa com o [REDACTED] (29/11)</u></p> <p>Perceber o porquê de estar a ter maus resultados. Não soube dizer porquê. Diz que não é falta de estudo, pois estuda no ATL. Disse que na próxima semana ia ter testes e que estava a contar ter negativa no final o período a ciências e história. Pedi que se tentasse esforçar nesta semana para ter bons resultados nos testes e ter positiva no</p>		<p><u>Plano de ação</u></p> <p>Objetivo: manter contacto com a escola de modo a ir acompanhando o comportamento e o percurso escolar. Ajudar o [REDACTED] a criar hábitos de estudo.</p> <p>Encontros semanais com o [REDACTED], para o apoiar nos seus métodos de estudo</p>

<p>final do período.</p> <p>Referi também que ia manter o contacto com a diretora de turma de forma a perceber a evolução dele na escola.</p> <p><u>Feedback das notas no final do 1º período (27/12):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguiu subir a todas as disciplinas e tirar apenas uma negativa; • A vinda do pai para Portugal no período do natal teve uma influência importante na postura do [REDACTED]. <p><u>Novas queixas por parte da mãe 29/01:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas na escola ao nível do comportamento, má educação e agressividade: • 4 faltas disciplinares, participações dos professores à diretora de turma, faltas de atraso; • Mentiras à mãe; • Faltas ao ATL (quando lá está é bem comportado e cumpridor); <p><u>Conversa com o [REDACTED] 01/02:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber o porquê do mau comportamento; • Referiu que a culpa é dos outros que o distraem; • Dei a entender que teria de optar entre seguir o mau comportamento dos colegas ou a permanência no futebol • Tem a tarefa semanal, todas as 6as feiras, de vir contar como foi a semana; <p><u>Feedback team-manager 21/03:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Previsão de muito má dos resultados do 2º período; • Situação de bullying na escola ([REDACTED] como agressor); 	<p>A mãe ficou de vir à MSC para falar sobre a situação do filho, na semana de 25 a 30 de Março (não veio)</p>
--	--

Apêndice 14 – gráficos avaliação
Parentalidade no Futebol

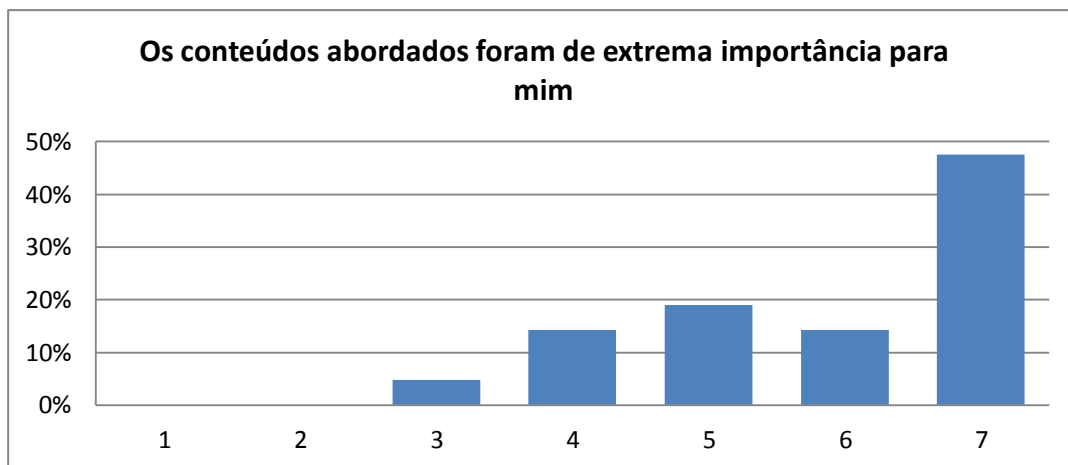


Gráfico 4 – Grau de importância das temáticas abordados na ação *Parentalidade no futebol*

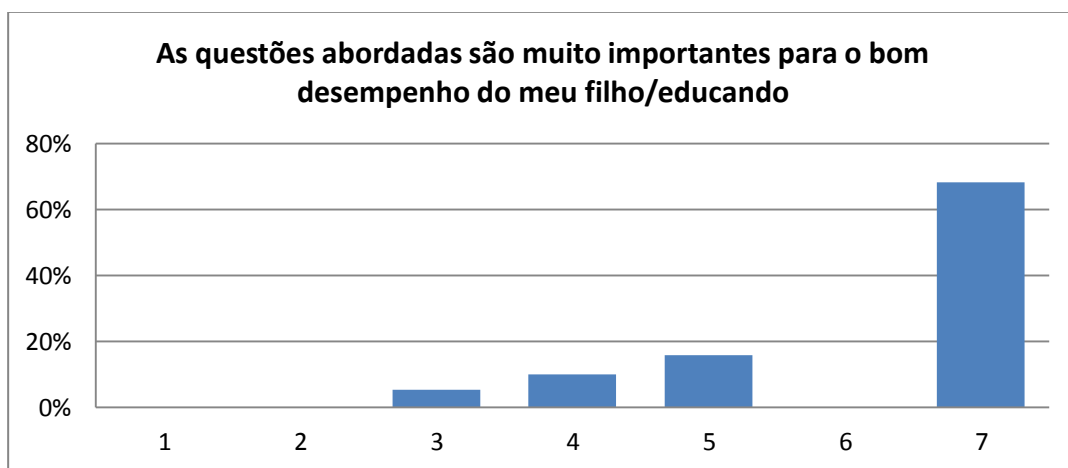


Gráfico 5 – Grau de importância das temáticas abordadas para o desempenho do educando

Apêndice 15 – gráficos da avaliação final

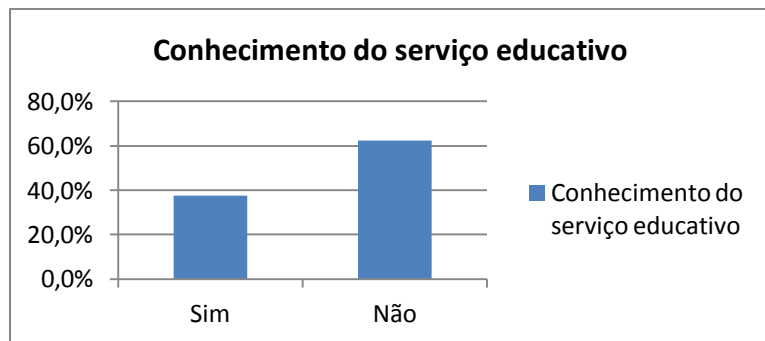


Gráfico 5 – Conhecimento do serviço educativo por parte dos pais

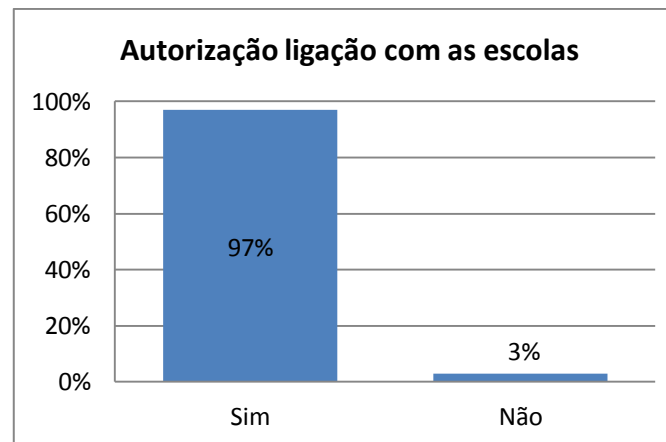


Gráfico 7 – autorização da ligação da MSC com as escolas

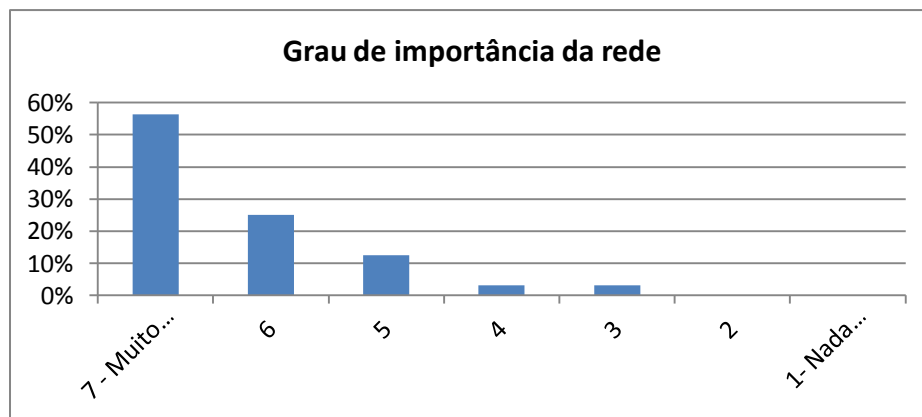


Gráfico 6 – grau de importância da rede para os pais